

**A Escola organizada como Comunidade de
Aprendizagem Profissional e a Implementação do
Projeto Educativo Inovador**

Silvana Ribeiro dos Santos

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Março, 2013

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica dos professores Vítor Manuel Nabais Tomé e João Nogueira (Coorientador).

Agradecimentos

Ao professor orientador, pelos pertinentes esclarecimentos, paciência e disponibilidade;

Aos participantes do estudo, pela colaboração e receptividade.

A Educação e o Significado da Vida.

“A função mais elevada da educação é originar um indivíduo integrado que seja capaz de lidar com a vida como um todo. O idealista, tal como o especialista, não está interessado no todo mas apenas na parte. Não pode haver integração enquanto seguirmos um padrão ideal de acção; e a maior parte dos professores que são idealistas puseram de parte o amor, têm mentes ressequidas e corações duros. Para estudar uma criança, temos que estar alerta, vigilantes, auto-conscientes, e isto requer muito mais inteligência e afecto do que encorajá-la a seguir um ideal. Outra função da educação é criar novos valores. Implantar simplesmente os valores existentes na mente da criança, fazê-la ajustar-se ideias, é condicioná-la sem despertar a sua inteligência. A educação está intimamente relacionada com a presente crise mundial, e o educador que vê as causas deste caos universal deveria perguntar a si próprio como despertar a inteligência no estudante, ajudando assim a geração vindoura a não ocasionar mais conflito e desastres. Tem que entregar todo o seu pensamento, todo o seu cuidado e afecto à criação do meio correcto e ao desenvolvimento da compreensão, para que quando a criança se torne madura seja capaz de lidar inteligentemente com os problemas humanos que a confrontam. Mas para o fazer, o educador tem que se compreender a si próprio em vez de confiar em ideologias, sistemas e crenças.”

Jiddu Krishnamurti (1985, p.6)

A Escola organizada como Comunidade de Aprendizagem Profissional e a Implementação do Projeto Educativo Inovador

Silvana Ribeiro dos Santos

RESUMO

O presente trabalho é fruto de um estudo qualitativo, dedicado a investigar as formas de organização da equipa profissional de uma escola portuguesa, caracterizada como inovadora, quanto à formação de uma Comunidade de Aprendizagem Profissional e como esta organização relaciona-se ao sucesso que a escola tem obtido na implementação de suas inovações empreendidas. A realização do estudo parte da consideração do quadro conflituoso em que se encontra a educação escolar atual, no contexto de uma sociedade globalizada e em constante transformação através de velozes trocas de informações, cujas influências atingem, inevitavelmente, o âmbito da educação.

A investigação envolveu a participação de sete profissionais de diferentes áreas do conhecimento e atuantes no projeto a ponto de poderem refletir sobre seu funcionamento, aos quais foram aplicadas entrevistas. A análise considerou a percepção dos participantes quanto aos elementos essenciais ao bom funcionamento da escola, os elementos limitantes e facilitadores e a forma como a equipa organiza-se em prol da implementação das metodologias inovadoras, quanto à definição de objetivos, participação, partilhas, compromisso com os valores e ações de aprendizagem colaborativa entre os profissionais.

Os resultados revelaram, como pilares fundamentais do trabalho, a partilha de informações, a comunicabilidade e apoio mútuo entre os profissionais para resolver problemas; a participação democrática, principalmente dos pais, e um forte trabalho com os valores, que reflete-se no compromisso e dedicação à causa do projeto, nas relações de proximidade, na valorização de todos os envolvidos e, por fim, o interesse pelo desenvolvimento integral do aluno como foco de todas as ações empreendidas. Estes elementos, que constituem a organização da equipa como Comunidade de Aprendizagem Profissional, foram apontados como importantes na construção de estratégias para contornar as dificuldades da escola na implementação do projeto. Sendo assim, este estudo, cujos resultados estão em consonância com outros estudos anteriormente realizados, permite a consideração desta forma de organização da escola como uma alternativa possível à minimização dos conflitos que envolvem a educação escolar e a profissão docente na atualidade.

Palavras-chave: Educação; Escola; Equipa Profissional; Comunidades de Aprendizagem Profissional.

The School organized as Professional Learning Community and the Implementation of the Innovative Educational Project

Silvana Ribeiro dos Santos

ABSTRACT

This research is the result of a qualitative study devoted to investigate the ways of organization of the professional team of a school Portuguese characterized as innovative as the formation of a Professional Learning Community and how this organization relates to the success that the school has made in the implementation of their innovations undertaken. The realization of this study arises from the consideration of the conflicted context around the school education today, in the context of a globalized society in constant transformation felled by an accelerating pace information exchange, whose influences extend to, inevitably, the scope of education.

The research included interviews with seven professionals from different fields of knowledge and active in the project enough to reflect on its functioning. The analysis considered the participants' perception about the essential elements to the good functioning of the school, the limiting and facilitating factors and the way as the team is organized to promote the implementation of innovative methodologies, the definition of objectives, the participation, the sharing values and the actions of collaborative learning among professionals.

The results showed, as fundamental pillars of work, the information sharing, the communicability and the mutual support among professionals to solve problems; democratic participation, especially of parents, and a strong work with the values, that reflected in the commitment and dedication to the cause of project, in the relationships in closeness, in appreciation of all involved and ultimately the interest in the development of the student as the focus of all actions taken. These elements, which constitute the organization of the team as Professional Learning Community, were appointed as important in building strategies to circumvent the difficulties the school to implement the project. Therefore, this study, whose results are consistent with other previous studies performed, allows the consideration of this organization form of the school as a possible alternative to minimize the conflicts involving school education and the teaching profession today.

Keywords: Education; School; Professional Team; Professional Learning Communities.

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	4
1.1- A GLOBALIZAÇÃO E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS	4
1.2- CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: EM BUSCA DA EFICÁCIA.....	5
1.3- DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	7
CAPÍTULO 2: AS ESCOLAS COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL	13
2.1- A ESCOLA COMO UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL (CAP)	13
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	25
3.1- OBJETIVOS E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO.....	25
3.2- O MÉTODO QUALITATIVO.....	26
3.3- LIMITAÇÕES DO ESTUDO E POSSÍVEIS CONTORNOS	28
3.4- SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	29
3.4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	30
3.5- INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS	37
3.6- CONSIDERAÇÕES SOBRE O EMPREGO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	37
3.7- VALIDAÇÃO E APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS	38
3.8- TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	39
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	43
CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO	55
BIBLIOGRAFIA.....	60

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro comparativo entre a escola tradicional e as escolas inovadoras.....	12
Quadro 2 – Perfil dos profissionais (variáveis e género)	30
Quadro 3 – Perfil dos profissionais (tempo de profissional e área de atuação)	31
Quadro 4 – Participação em formações, uso das TIC e produções académicas	32
Quadro 5 – Núcleos de desenvolvimento das competências.....	34
Quadro 6 - Dimensões curriculares.....	35
Quadro 7 – Categorias e subcategorias para análise de conteúdos das entrevistas.....	40
Quadro 8 – Quadro comparativo das escolas tradicional, escolas CAP e a escola investigada.....	53

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo 1 – Guiões das entrevistas	65
Anexo 2 – Quadros representativos.....	70
Anexo 4 – Categorias de análise.....	74

Introdução

A elaboração deste trabalho de dissertação partiu do interesse pela observação de iniciativas inovadoras no âmbito educativo, visando a superação de conflitos que comprometem o bom funcionamento da escola, no contexto de uma realidade social globalizada e modificada.

Nas últimas décadas, o mundo tem-se transformado e unificado de maneira rápida e interimpulsionado pelo fenómeno da globalização que, aliado à presença das tecnologias de informação e comunicação, lançam fortes influências nos modos de vida das sociedades. As novas formas de se comunicar e a rapidez das informações promovem significativas mudanças na dinâmica da vida moderna, com alterações dos valores, de paradigmas tradicionais, concepções e também comportamentos.

Apesar de promover comodidades e benefícios, o mundo globalizado oferece uma diversidade de desafios à sociedade, que acaba por envolver a escola, enquanto elemento integrante e envolvido nos mesmos conflitos e desafios do sistema social (Perrenoud, 2002). A interação entre países e empresas, que realizam acordos políticos e económicos, tem provocado o aumento do emprego da educação para fins económicos, numa visão neoliberal que estimula a competição e a eficácia, visando lucros financeiros.

Os resultados refletem-se na inserção da escola em lógicas de mercado e retóricas alusivas à competição, melhores desempenhos e eficácia visando o lucro financeiro. Esta realidade, somada às complexas e rápidas transformações de ordem tecnológica ocorrida na sociedade, representam um desafio à escola, no sentido de organizar as ações em prol dos seus princípios fundamentais, de garantir a aprendizagem efetiva e o estabelecimento da cidadania.

De forma geral, observa-se que a escola nem sempre tem acompanhado o ritmo destes acontecimentos sociais, deixando de atender a importantes necessidades educacionais, com prejuízos à qualidade da aprendizagem oferecida e à situação profissional docente, que geram constantes questionamentos sobre o papel da escola na sociedade atual.

Estas problemáticas existentes em torno da educação escolar justificam a necessidade de uma reforma do pensamento (Morin, 1999), visando a implementação de inovações, através da reorganização das práticas educativas. Neste sentido, observa-se um crescente aparecimento de projetos educativos inovadores geridos por uma liderança democrática, que orienta as ações visando

a melhoria da escola, a partir da reforma das ações dos profissionais envolvidos, para formar uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP).

De acordo com Hargreaves (2003) as comunidades de aprendizagem profissional valorizam o trabalho em equipa, a inquirição e a aprendizagem contínua dos professores, concentrando-se no aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, a fim de melhorar o trabalho educativo. A proposta é de uma reflexão daqueles que se predispõem à tarefa educativa, quanto à observação crítica das práticas empregadas, num trabalho conjunto, visando atingir metas que beneficiem a escola e todo o sistema educativo.

Estes ideais vão de encontro ao que Senge (2000) definiu como características de uma *Escola Aprendente*: visão pessoal confrontada com a visão partilhada da realidade, promoção do autoconhecimento e das capacidades de ouvir, opinar, discutir, dialogar, estabelecer metas, investigar e resolver problemas, num modo de aprendizagem participativa e cooperativa.

Apesar de apresentarem-se atrativas, a implementação de ideias inovadoras e democráticas nas escolas não constitui tarefa simples. Aplicados ao campo educativo, isso implica mudanças das direções do aprendizado, em que o professor deixa de ser o único detentor do saber e controlador das situações para ser também aprendiz e colaborador nos processos de aprendizagem, recebendo e oferecendo apoio numa rede de pessoas envolvidas.

É necessário, portanto, uma constante avaliação dos contextos para contornar as diversas dificuldades, o que justifica um trabalho colaborativo, sustentado por uma equipa de apoio mútuo, de trocas de informações e empenho pelo desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo. Por sua vez, isso requer uma liderança consistente, que oriente os objetivos e estimule a participação e envolvimento na construção de estratégias para resolver os problemas e garantir a implementação dos objetivos.

Tendo em conta os ideais que fundamentam as CAP e os elementos fundamentais a serem considerados na implementação de inovações no âmbito escolar, o propósito deste estudo, de natureza qualitativa, foi o de observar as formas de organização da equipa profissional de uma escola, caracterizada como inovadora e empenhada na formação de uma comunidade colaborativa, quanto às ações que consolidam o estabelecimento de uma CAP e como esta organização colabora para garantir a implementação das inovações empreendidas pela escola.

O trabalho foi dividido em partes, sendo a primeira, uma revisão teórica, com o objetivo de situar a educação e as problemáticas que a envolvem, considerando o atual contexto social, as quais justificam a necessidade das inovações escolares e a organização das escolas como CAP.

Considerando que a existência de Comunidades de Aprendizagem Profissional já é comum a países como Canadá, Estados Unidos da América e Inglaterra, a existência de vários estudos sobre o tema, originados destes países e a reflexão de diferentes autores estudiosos do assunto, contribuiu para fundamentar o trabalho, permitindo a identificação dos elementos constituintes e limitadores dos processos formadores de uma CAP.

Seguiu-se a fase da aplicação metodológica. Participaram do estudo sete profissionais participantes, sendo seis professores e a coordenadora, como representante da liderança do projeto educativo inovador. Tendo em conta o tipo de informações pretendidas, optou-se pelo emprego de entrevistas e também análise documental, a fim de alargar a quantidade de informações sobre o funcionamento do projeto educativo.

Os resultados obtidos a partir do tratamento, análise e interpretação dos dados permitiram a realização das pertinentes reflexões, procurando-se apontar os elementos significativos evidenciados ao longo da análise e relacioná-las aos referenciais teóricos anteriormente abordados. Após a discussão destes elementos, o trabalho foi encerrado com as reflexões finais.

Capítulo 1: A Educação no Contexto da Sociedade do Conhecimento

1.1- A Globalização e as Transformações Sociais

Na atualidade fala-se muito sobre o fenômeno da globalização. Em todo o planeta, constantes transformações têm sido mobilizadas através das forças de ordem político-econômica que, permeadas pelo desenvolvimento de novas tecnologias, especialmente as de informação e comunicação, têm projetado grandes transformações nos modos de vida. Apesar de não ser um fenômeno recente, nas últimas décadas, as influências originadas do movimento globalizante têm vindo a intensificar-se, com forte impacto nos modos de funcionamento da sociedade em geral.

As transformações sociais são um processo natural e inerente à evolução humana, decorridas da capacidade elaborativa do homem. Na medida em que este realiza descobertas e desenvolve instrumentos e técnicas para mudar de alguma forma a realidade, alteram-se os hábitos e comportamentos, com amplas transformações nos contextos sociais, como, por exemplo, ocorreu através do fenômeno da Revolução Industrial, no séc. XVIII, em que o desenvolvimento de tecnologias inovadoras revolucionou os âmbitos da produção industrial, provocando transformações dos modos de vida, abrindo espaço para outras tantas inovações que nunca deixaram de acontecer.

Sobre isso, Tornero (2005) observa que a sociedade, a partir do desenvolvimento industrial, transitou lentamente de uma situação rural para urbana, ao seguir o modelo de incentivo à produção industrial, voltada para o trabalho e o rendimento. Porém, diferentemente, nas últimas décadas, as transformações sofreram uma aceleração no seu ritmo e, num período relativamente curto, as transformações atingiram a todo o planeta. O autor atribui esta aceleração do processo transformacional à presença das tecnologias de informação e comunicação, pela sua capacidade de ligar as pessoas, levar a conhecer, informar e influenciar os pensamentos a favor de ideias e produtos. Assim, através da difusão dos processos é que rapidamente se deu a evolução de uma sociedade industrial para uma sociedade digital, com uma ruptura radical de paradigmas e mudanças fundamentais nos modos de vida.

Ao analisar os fatores que integram as novas transformações na sociedade, Castells (1999) aborda as novas concepções estabelecidas pela presença das tecnologias de informação e comunicação, devido às novas possibilidades de conexões em rede, virtualizadas, permitindo novas maneiras de aprender, interagir e participar sem as antigas delimitações físicas, temporais e espaciais. Segundo o autor, a revolução tecnológica e comunicacional, ligada a eventos de ordem

económica e sociocultural, gerou esta nova dinâmica social, que tem como uma das características os novos modos de estruturação do trabalho, em rede e de forma global.

No mercado de trabalho, estabelecem-se novas possibilidades de atuação, facilitadas pela presença das TIC, que permitem diferentes formas de comunicação, serviços especializados e em rede, com possibilidades de atuar em diferentes sistemas de trabalho (Castells, 1999). No âmbito educacional, a presença destas tecnologias pode facilitar o aprendizado, através das possibilidades de explorar e participar de forma experienciada e interativa, dispensando as ações explícitas de ensino (Buckingham, 2010), servindo como importante auxiliar no processo de compreensão dos conteúdos e no estabelecimento de comunicação entre os atores educativos.

Entretanto, como todo processo transformacional, estas mudanças geram consequências, cujo impacto deve ser avaliado em prol do bem-estar social e da cidadania. Apesar das comodidades ofertadas, as possibilidades alargadas de benefícios nos âmbitos da política e da economia produzem também incentivos ao individualismo e à deslealdade em nome dos melhores desempenhos e lucros financeiros. Sob esta lógica, sobressai-se o aspecto económico, estimula-se a competitividade e a soberania de uns sobre os outros, com grande desigualdade na distribuição dos benefícios, de modo que uma considerável parte da população encontra-se afastada das oportunidades e sem acesso aos conhecimentos necessários para agir criticamente frente aos acontecimentos da sociedade moderna.

Por outro lado, para os que possuem acesso ao conhecimento e recursos disponibilizados, observa-se uma significativa carência de saberes que viabilizem o aproveitamento dos recursos em benefício próprio e comunitário e ainda uma forte carência de literacia para lidar com as informações veiculadas pelos Media de maneira crítica. Desta forma, constata-se as influências destas movimentações no âmbito da educação, com um acréscimo das responsabilidades da escola no enfrentamento destas dificuldades.

1.2- Consequências na Educação: Em busca da Eficácia

Nas últimas décadas, o empenho pelas trocas de recursos entre países, visando o desenvolvimento económico, tem provocado uma busca constante do desempenho em detrimento do lucro, com grande influência no âmbito da educação. A questão da eficácia, centrada essencialmente nos interesses económicos, torna-se um problema que, de acordo com Estêvão (2002), tende a produzir efeitos específicos na educação ou nos sistemas educativos nacionais e suas organizações, pois “a globalização na perspectiva do neoliberalismo, assenta em determinados valores que

sublimam as virtudes do individualismo e do mercado capitalista desregulado, pressupondo que este maximizará a eficiência económica e garantirá a liberdade individual” (p.9).

A União Europeia, no contexto da globalização, tem-se destacado entre os grupos de integração existentes no mundo, unidos principalmente com vistas ao desenvolvimento económico, com emprego da educação como ferramenta para o alcance dos objetivos pré-acordados entre nações. Atualmente, na União Europeia, as políticas educativas obedecem a parâmetros criados a nível supranacional. Organizações internacionais regulam e estabelecem planos educacionais, que devem ser seguidos a fim de se obter maior capacidade competitiva, o que também se verifica no cotidiano das escolas portuguesas, embora com menos intensidade, em comparação com outros países.

Cabe, assim, aos Estados incluir estes incentivos para garantir que a educação possa atender a compromissos assumidos em agendas pré-estabelecidas e que permitam boas colocações no conjunto dos países. Desta forma, nas escolas imperam influentes retóricas ao redor de uma educação voltada a um mundo moderno e competitivo. Fala-se em formação centrada nos jovens e adultos, em aquisição de conhecimentos e saberes tecnológicos, oportunidades de mercado, melhores empregos, salários e posições sociais.

Na prática, a retórica resulta num saber voltado maioritariamente para os resultados com fins económicos e seus efeitos atingem a toda a comunidade educativa, com prejuízos à ética, à moral em prol de uma obsessão pela eficiência, do lucro e do consumo de curto prazo (Silva, 2009), evidenciadas através das políticas de *accountability*, da luta pela colocação nos rankings escolares; das famílias em busca da escola melhor colocada, do desejo dos melhores e mais bem remunerados postos no mercado de trabalho e projeção social. Segundo Estêvão (2002), “as consequências deste posicionamento para a educação pública são claras: esta deve, como bem de consumo, obedecer aos ditames das forças de mercado, privatizando-se, liberalizando-se ou descentralizando serviços, contribuindo deste modo para o acréscimo de competitividade de cada país” (p.10).

Na visão de Charlot (2007), o maior problema destas políticas conduzidas sob uma ótica mercantilista voltada para o mercado dos empregos e das posições sociais, é que fomentam a presença das aprendizagens mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber. Assim, apesar de constar nos discursos retóricos temas como coesão social, igualdade e justiça, na realidade, estas lógicas normalmente não consideram aspectos importantes como a valorização do indivíduo, por meio de uma aprendizagem significativa que conduza à autonomia do aluno e do profissional docente.

Neste cenário, a escola encontra-se numa luta para, além de resolver conflitos já antigos, pertinentes ao contexto histórico-social, reencontrar o sentido do trabalho que envolve professores e alunos (Canário, 2008) e que compromete a sua funcionalidade, tendo em conta a falência da relação com o saber significativo, que envolve o sujeito e a sua relação com o mundo (Charlot, 2000).

Nos debates acerca das problemáticas que envolvem a escola, a situação profissional docente é tema recorrente, tratando-se de um assunto normalmente complexo (Nóvoa, 1992). As propostas de reflexões contidas nas teorias da educação abordam problemáticas relacionadas à formação do professor, considerada desligada da prática e descontextualizada, com baixa preparação para atuar na prática e de forma a atender às necessidades dos tempos atuais, com prejuízos ao bem-estar docente e à aprendizagem do aluno. Estes problemas relacionam-se à pouca visão do professor como colaborador no contexto coletivo da escola.

Sobre isso, Buckingham (2010) diz que, apesar de se confirmar o facto da resistência e inflexibilidade de muitos professores às inovações, o problema tem início a partir das reformas educativas, que desconsideram a importância da participação ativa do professor. Canário (2007) alega que a prática docente, na conjuntura social da atualidade, deve ser pensada como um esforço de aprendizagem dinâmico e permanente, pelo interesse de melhorar-se e não por imposição, pois “é nas escolas que se aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional” (p. 146).

Diante do que foi apresentado, é possível observar que a sociedade atual, complexa e modificada, apresenta muitas expectativas voltadas aos interesses económicos, com inevitáveis influências ao campo da educação. Porém, e de acordo com Hargreaves (2003), é possível e necessário tirar partido desta sociedade, com possibilidades de grandes e positivas mudanças para a escola, através do conhecimento adquirido sob diferentes formas de aprender na sociedade. Estas possibilidades exigem, no entanto, a renovação do pensamento frente ao contexto social da atualidade, considerando as novas formas de aprender e conviver nesta sociedade.

1.3- Desafios para a educação no contexto da sociedade do conhecimento

Ao abordar o tema das principais necessidades educacionais relacionadas aos acontecimentos atuais, Delors (1996) considera como fundamentais, no âmbito escolar, abordar a valorização da individualidade do sujeito, para que possa conhecer-se e desenvolver as suas potencialidades; o reconhecer-se como aprendiz ao longo de toda a vida e a valorização da convivência entre os seres.

Considerando que estes elementos envolvem conhecimento e reflexão, a implementação de mudança nas ações educativas constitui uma proposta desafiadora aos profissionais da educação, devendo estes orientar as ações com base em diferentes perspectivas sobre a própria prática. Isso implica a revisão do sistema atual e das formas de aprender, a partir de novas concepções acerca dos modos de organização das instituições (Carneiro, 2001). A partir das reflexões teóricas acerca do emprego de novas concepções no âmbito educacional, reunimos os principais desafios a ser considerados pelos profissionais da educação, para atender a estas novas exigências:

Repensar as concepções acerca do ato de aprender

Tendo em conta a atual forma de se considerar a educação escolar, sob a imposição das retóricas dominantes de ordem político-económica, um dos desafios da escola começa pela reflexão acerca do ato de aprender de maneira significativa. A expressão *aprendizagem significativa* foi abordada por David Paul Ausubel (1918-2008) para designar a aprendizagem que oferece sentido ou significado maior ao aluno, como resultante da interação entre um conhecimento já existente e um saber novo, promovendo uma reconfiguração do saber já existente, que leva ao novo conhecimento de maneira transformadora. Para Senge (2000), a aprendizagem relaciona-se ao aumento da capacidade através da experiência adquirida ao seguir uma trilha ou disciplina e, portanto, opõe-se a treinamento, devendo ocorrer sempre em tempo e em contextos da “vida real”.

De acordo com Carneiro (2001), a educação no futuro tenderá a valorizar o saber diferenciado das suas noções atuais, voltadas maioritariamente para uma instrumentalização cercada de interesses económicos individualistas, de modo que “ as competências que tenham a ver com o bem-estar da comunidade, com as suas condições de funcionamento estável e harmonioso, serão tão relevantes como as que sirvam propósitos de acumulação patrimonial” (p. 29). Desta forma, observa-se o surgimento de um novo paradigma em torno da aprendizagem, bem como das estratégias para a sua aquisição, para os quais os profissionais da educação devem estar preparados.

Na visão de Hargreaves (2003), o trabalho de ensinar na sociedade do conhecimento torna-se um ato complexo, diferente do passado, o que exige dos professores uma constante aprendizagem profissional, por meio de uma prática baseada na autoavaliação e na pesquisa sobre as experiências realizadas no ensino eficaz, a fim de alcançar melhorias na sua prática. Assim, a escola, enquanto instituição especializada, com finalidades educativas e capacitada para mobilizar transformações, recebe um novo desafio quanto à promoção da aprendizagem, o que implica a revisão das concepções relacionadas às formas de se aprender e de ensinar.

Qualificar-se para o Trabalho educativo e Aderir ao Pensamento Sistêmico

Na concepção de Freire (1997), não existe o ensinar sem o aprender, de modo que as ações são complementares. Esta visão do profissional docente como também sujeito da ação educativa pode ser compreendida na perspectiva de que a aprendizagem que confere qualificação ao professor deve ser tão significativa quanto aquela que este deverá propor ao aluno. Nas escolas caracterizadas como eficazes, a qualificação profissional é um dos elementos considerados fundamentais, estando esta relacionada à consolidação da identidade profissional docente (Observatório de Melhoria e da Eficácia da escola, 2000).

Em conformidade, Hargreaves (2003) afirma que é possível desenvolver um sistema educativo de elevada capacidade em que docentes qualificados consigam promover a capacidade criativa dos alunos enquanto promovem a própria criatividade, também recolhendo benefícios enquanto profissionais.

Os ideais que orientam o trabalho sustentado sobre uma base colaborativa na escola são abordados por Senge (2000), ao formular suas ideias sobre as novas formas de estruturar o trabalho nas chamadas *Organizações Aprendentes*, visando atender às necessidades de reformulação do pensamento perante as transformações globais.

O autor, a partir do conceito das *Organizações Aprendentes*, desenvolveu um trabalho em torno de cinco disciplinas, consideradas importantes para desenvolver a capacidade de aprendizagem das organizações empresariais. São elas: Domínio Pessoal; Modelos Mentais, Visão Compartilhada; Aprendizado em Equipa e Pensamento Sistêmico. O trabalho estende-se para a sua aplicação no âmbito escolar, com o conceito de *A Escola que Aprende*, em que a quinta disciplina passou a adquirir especial importância no trabalho da aprendizagem frente ao acompanhamento das transformações sociais.

De acordo com os escritos sobre pensamento sistêmico ou da *quinta disciplina*, o homem é definido como um aprendiz que atua num sistema que também aprende, num sistema em que as pessoas aprendem a compreender melhor as interdependências e as mudanças e, assim, a lidar com maior eficácia com as forças contrárias à implementação do trabalho organizacional.

O desenvolvimento do trabalho em torno das disciplinas implica a modificação do pensamento e no enfrentamento da questão da complexidade, tema trabalhado por Morin (1999), que alega ser a complexidade algo inerente ao processo das transformações ocorridas no mundo

atual. O autor discute o facto de ainda sermos levados a agir sobre a realidade observando-a de modo fragmentado em vez de a olharmos no seu contexto e complexidade inevitável.

Nesta perspectiva, os problemas essenciais nunca devem ser analisados de forma parcelar, mas sim, ser considerados no seu próprio contexto e complexidade. Observar os acontecimentos isoladamente pode comprometer os resultados desta observação, sendo, portanto necessário considerá-los situados numa realidade global, em que nada é simples ou linear, mas uma teia de interdependências, conexões e também incertezas, o que também enriquece o conhecimento (Morin, 2003).

O tema da complexidade relaciona-se com o pensamento sistémico na medida em que se busca observar a realidade considerando a interdependência dos factos e situações como partes integrantes de algo maior, em vez de se realizar análises isoladas e de tentar organizar os factos de uma maneira linear. Instituir um pensamento sistémico numa equipa organizada em prol da aprendizagem exige a predisposição à reforma do pensamento e consideração do papel do indivíduo e suas ações dentro de sistemas complexos. Exige preparo para autoavaliar-se, observar os factos em diferentes perspectivas, o que justifica o trabalho colaborativo e os diferentes olhares sobre um mesmo problema, com objetivos de investigar a respeito, desmistificá-lo e compreendê-lo para construir as respostas mais eficazes.

Considerando que o pensamento sistémico implica o não acabado, não é previsto que os problemas sejam eliminados a partir das primeiras respostas, já que estes variam conforme as situações e indivíduos envolvidos, obrigando a equipa a voltar aos temas e construir outras estratégias para um problema que variou na sua manifestação.

Na escola, observar a realidade sob um pensamento sistémico pode significar avanços quanto ao problema da segregação e das práticas isoladas, que dividem as pessoas e os saberes por disciplinas, em vez de estabelecer conexões. Importa, entretanto, que os profissionais estejam preparados para atuar como observadores críticos dos contextos, considerando a complexidade dos fenómenos.

Voluntariar-se à Mudança e Assumir o Risco

Assumir uma postura inovadora significa lidar com o inconstante e muitas vezes desconhecido, que representa riscos relacionados ao desconhecimento e imprevisibilidade dos

factos, o quê também constitui uma característica da sociedade do conhecimento, também chamada de Sociedade de Risco (Beck, 1986).

No contexto da sociedade do conhecimento, o termo *risco*, de acordo com Giddens (2000), refere-se a perigo, mas um perigo calculado em função de possibilidades futuras: "o risco implica a existência de uma sociedade que tenta desligar-se do passado" (p.33), sendo, portanto, uma característica de uma sociedade em mudança e que necessita de avaliar as situações e construir instrumentos que garantam seu bem-estar no futuro. No âmbito da escola e suas criações de projetos inovadores, assumir os riscos significa construir meios de garantir o seu efetivo funcionamento e a sua eficácia a longo prazo.

Desta forma, envolver-se num trabalho inovador na escola, com base em ideais de participação e aprendizagem colaborativa, implica em assumir o risco estando consciente dos fatores limitantes e problemáticos que merecem atenção no processo de criação e implementação dos projetos educativos, para além da observação dos objetivos que fundamentam o trabalho da escola.

1.4 A escola organizada com base em ideais inovadores

A partir destas considerações sobre as necessidades de reformulações quanto às concepções acerca da aprendizagem no contexto da sociedade atual, é possível observar a existência de exemplos práticos de ações educativas voltadas para o ideal de *aprender a aprender* (Morin, 1986) em ambientes escolares, no sentido de inovar nas práticas e transformar a escola num ambiente de aprendizagens mais significativas.

Em comparação com as escolas tradicionais, cujo conceito é o daquela que segue os modelos pedagógicos obsoletos em relação às mudanças e às inovações exigidas (Martins, 2006), as práticas educativas inovadoras, baseadas nos conceitos anteriormente referidos, propõem ações de mudanças organizadas a partir da dinamização dos profissionais envolvidos, que assumem posturas de compromisso com a própria aprendizagem, tendo como consequência a transformação das práticas e de todo o funcionamento da escola. O quadro comparativo a seguir procura representar as principais ações abordadas pelas escolas empenhadas na inovação das práticas, com base na mobilização da aprendizagem profissional, em oposição às práticas empregadas pelas escolas que seguem o padrão tradicional:

Quadro 1: Comparação entre as práticas da escola tradicional e escolas inovadoras

Escola tradicional	Escolas de tendências Inovadoras
Foco nos conteúdos e no sistema disciplinar	Foco no aluno e seus processos de aprendizagem
O professor transmite o conhecimento ao aluno	Professor é mediador nos processos de aprendizagem
Liderança burocrática e centralizada	Liderança democrática e partilhada
Pouco envolvimento com os valores da escola	Compromisso e colaboração em prol da escola
Resistência às práticas diferenciadas	Adesão às novidades como aquisição de competências
Resistência ao emprego de novas tecnologias	Emprego efetivo das novas tecnologias
Pouca reflexão e avaliação das práticas	Reflexão e avaliação contínuas do trabalho educativo
Conhecimento dado como pronto, acabado	Valorização da aprendizagem contínua
Ensino desconectado da prática dos valores	Formação de atitudes morais: diálogo, colaboração, relações afetivas e valorização das diferenças individuais
Seguimento restrito dos conteúdos curriculares predeterminados e padronizados	Desenvolve situações de aprendizagens experienciadas
Rigidez na organização dos espaços, horários, disciplina e regras pré-estabelecidas	Flexibilidade de tempos, horários e metodologias
Informações centralizadas e pouca comunicabilidade entre as pessoas	Partilhas de informação e conhecimentos e boa comunicabilidade entre as pessoas
Adesão passiva ao modelo de incentivo à competitividade e altos desempenhos, visando resultados maioritariamente quantitativos	Visão crítica da realidade, preocupação com o processo evolutivo e qualidade da aprendizagem
Segregação entre escola, pais e comunidade extraescolar	Envolvimento dos pais e comunidade extraescolar na vida da escola

Como se pode observar, o quadro apresenta as principais mudanças nas concepções relacionadas ao modo de aquisição dos conhecimentos, com objetivos focados no alcance de aprendizagens efetivas. Tendo em conta o facto de que os resultados do atual modelo aplicado na maioria das escolas não se mostram satisfatórios, estas inovações surgem como alternativa, com reconhecimento de seus benefícios, como poderemos ver no capítulo seguinte, onde serão realizadas reflexões sobre escolas inovadoras organizadas como comunidades de aprendizagem profissional, cujas ações têm por base a mudança de postura em relação à valorização do saber significativo e do indivíduo, como sujeito promotor da própria aprendizagem, em contextos interativos e colaborativos, a exemplo do que foi demonstrado no quadro comparativo das escolas.

Capítulo 2: As Escolas Como Comunidades de Aprendizagem Profissional

2.1- A Escola Como Uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP)

A partir das considerações anteriormente abordadas, sobre as necessidades de se reformularem as concepções acerca da aprendizagem no contexto da sociedade atual, é possível observar, na atualidade, exemplos práticos de ações educativas voltadas para o ideal de *aprender a aprender* (Morin, 1986) em ambientes escolares, no sentido de inovar nas práticas e transformar a escola num ambiente de aprendizagens mais significativas. A dinamização das mudanças de uma organização do trabalho partindo dos ideais de um trabalho colaborativo e de aprendizagem profissional, formam as CAPs, cujo foco da ação educativa dirige-se para o desenvolvimento do aluno.

De acordo com Stoll (2006) não há uma definição exata e consumada para as CAP, podendo estas ser interpretadas de diferentes formas, pelo facto de a escola ser uma organização constituída de indivíduos representantes de contextos sociais com características particulares. Porém, segundo a autora, é um consenso que as mesmas sugerem a reunião de um grupo em que os professores e administradores de uma escola compartilham saberes, ideias, refletem e analisam criticamente a própria prática e organizam o aprendizado em busca de melhorar o trabalho profissional, em prol do desenvolvimento da escola.

As iniciativas quanto à organização de escolas como CAP têm vindo a aumentar em diversos países, com reconhecimento dos benefícios desta forma de organização para o desenvolvimento do aluno e da profissionalização docente. Dentre os exemplos conhecidos, citamos o caso da Blue Mountain School, no Canadá, abordada como objeto de estudo por Hargreaves (2003); a Sudbury Valley School, nos Estados Unidos e também a Escola da Ponte, em Portugal.

Devido ao crescente interesse pela temática das CAP, é possível observar, no exterior, a existência de uma variedade de trabalhos dedicados ao assunto, com vistas ao melhoramento do quadro educacional. Em pesquisas realizadas para levantamento de investigações existentes relacionadas ao tema, verifica-se a presença de vários estudos realizados no Canadá, dentre os quais o estudo realizado por Hargreaves (2003), sobre projetos educativos inovadores, relacionando-se à organização das escolas como uma CAP, e cujos resultados e reflexões feitas pelo autor colaboram na construção deste trabalho.

Na Inglaterra, pesquisas realizadas por Stoll (2006) dedicaram-se à observação das características mais presentes nas escolas organizadas como CAP, bem como seus benefícios no âmbito escolar. Os resultados resumem-se na existência de uma liderança compartilhada e capaz de oferecer apoio à equipa e incutir a visão da escola como uma comunidade de aprendizagem; o foco sobre o desempenho do aluno; a presença da colaboração, de visões compartilhadas, da reflexão e investigação contínuas para a qualificação profissional.

Dentre as conclusões relacionadas aos benefícios, o estudo revela vantagens no que diz respeito à identidade profissional docente, verificada através da redução do isolamento, do reforço do compromisso com os objetivos da escola, das responsabilidades partilhadas pelo bom desempenho dos alunos, e de uma maior satisfação profissional.

Nos Estados Unidos, uma investigação realizada por Ruebel (2011) define que, numa comunidade de aprendizagem profissional, o desenvolvimento contínuo dos profissionais reflete-se na melhoria das práticas educativas. O estudo revela que, numa escola que atua desta forma, os educadores valorizam os alunos e preparam-se devidamente para ensiná-los; a visão compartilhada por todos os envolvidos, o compromisso, a determinação e preparo profissional do líder para avaliar as melhores práticas para a escola, de maneira colaborativa e participada.

Em Portugal não se verifica a existência de tantos estudos quanto nos países como Canadá e Estados Unidos, devido ao facto de o número de ocorrência ser muito maior nestes países, onde existe mais tempo de experiência na inovação de práticas educativas escolares, permitindo a realização de investigações junto a várias escolas.

Sendo assim, embora exista em Portugal uma escola de modelo inovador e organizada como CAP, não foram identificados estudos destinados especificamente à observação da organização de CAP relacionada ao sucesso da implementação de projetos educativos inovadores. Nas pesquisas realizadas, verificámos que a maioria dos trabalhos dedicados às comunidades de aprendizagem relaciona-se ao ensino à distância ou comunidades virtuais. No entanto, foi observada a existência de diferentes estudos que abrangem importantes elementos pertinentes ao âmbito das CAP, apresentando relevância por evidenciar o estado atual da educação nas escolas portuguesas, com incentivo à reflexão sobre a importância de se incluir estas práticas inovadoras no contexto escolar.

Neste sentido, Ferreira e Torres (2012) procuraram, num estudo, traçar o perfil dos tipos de liderança estabelecida nas escolas, na tentativa de caracterizar a *praxis* existente. Os resultados indicaram a presença de um misto de diferentes estilos, que vão entre o racional, hierárquico e prospetivo. Porém prevalece ainda um modelo hierárquico, centralizado e desrespeitador da

autonomia dos atores envolvidos, verificado através da orientação dos professores para a produtividade, com fins de atingir objetivos definidos majoritariamente pelo gestor. De forma geral, foi evidenciado que as preocupações estão voltadas à obtenção de resultados, controlo e obtenção da eficácia numa visão contabilística e financeira.

De outra forma, a visão do professor numa perspectiva utilitária também é refletida num estudo realizado por Herdeiro e Costa & Silva (2010) sobre as relações entre as práticas docentes e o sucesso educativo dos alunos, considerando a luta pela afirmação da identidade profissional. Os resultados revelaram a influência negativa das imposições legislativas dos órgãos gestores central e também das escolas sobre o desempenho dos professores, pondo em risco a relação emocional e pedagógica. De acordo com o estudo, as políticas educativas desvalorizam o conhecimento pessoal e profissional dos docentes e a relação que este conhecimento pode ter com a melhoria do ensino. O envolvimento de boa parte do tempo em trabalhos burocráticos, as pressões quanto aos resultados e cumprimentos de programas prescritos provocam o afastamento entre as pessoas e atrapalham a qualidade do trabalho, devido à falta de tempo para o preparo pedagógico, como implementar novas metodologias e acompanhar o aluno nos seus processos de aprendizagem a fim de que esta possa se tornar mais significativa.

As conclusões destes estudos apontam para a ocorrência do seguimento do modelo tradicional e burocrático, ainda vigente em Portugal. Entretanto, a existência no país, de uma escola inovadora que rompe com os parâmetros tradicionais, e que sofre as consequências de pressões contraditórias advindas das políticas educativas, permite a sua colocação no centro de discussões sobre o que se pretende a partir do modelo educativo atual, funcionando como um parâmetro em relação aos ideais almejados, tal como afirma Barroso (2004):

(Esta escola) Representa uma singularidade na qual é possível vislumbrar a totalidade sistémica dos problemas que se colocam ao nosso sistema escolar (...). Referimo-nos aos problemas da organização escolar e da sua gestão, aos problemas da inclusão e da construção de uma vida escolar democrática e participada, ao problema de exercer o rigor nas aprendizagens com base no gosto por aprender, ao problema de fazer coincidir a formação de professores com a construção de uma profissionalidade responsável (p.7).

Também Sarmiento (2004), ao manifestar a defesa desta escola inovadora diante das burocracias governamentais que ameaçam a continuidade do seu projeto, afirma que a existência da mesma sinaliza o ponto nodal das mudanças educativas necessárias na fase da modernidade, pelo modo como concebe a relação pedagógica, promovendo aprendizagens significativas.

Ao discorrer sobre a mesma escola, num livro dedicado a expressar suas impressões sobre a forma de organização da escola, Alves (2002) estabelece uma comparação deste modelo inovador

com as escolas de padrão tradicional, referindo-se a estas como ambientes produtivos de linhas de montagem, tal como as fábricas, onde deve sempre existir um padrão no espaço-tempo, sob um controlo externo, em virtude de um produto final de qualidade. Pelo contrário, a escola inovadora é comparada a uma oficina de um artesão, dotada de um espaço livre onde que todos os aprendizes trabalham juntos, cada um no objeto definido por sua livre escolha, sob a tutela de um mestre que sugere, acompanha e orienta, sem nunca ditar o que deve ser feito.

Estas reflexões sobre os problemas da escola atual, em comparação com os modelos inovadores, colaboram para a afirmação da necessidade de valorização da aprendizagem centrada no desenvolvimento do indivíduo, cujos benefícios traduzem-se na renovação do trabalho docente e na melhoria da escola, justificando-se assim a importância da organização da escola como CAP.

2.2 As Comunidades de aprendizagem Profissional e a Implementação de Inovações na Escola

Implementar um trabalho educativo diferenciado a fim de elevar a qualidade da aprendizagem significa superar vários obstáculos, já que a implementação de ideias inovadoras na escola implica um trabalho organizado e participado, cuja conquista não constitui tarefa simples. O trabalho envolve, primeiramente, a assunção dos riscos (Beck, 1992), através da reflexão e avaliação dos factos na sua complexidade inevitável; e depois estabelecer uma organização das pessoas e ações essenciais à estruturação e manutenção do trabalho, com vista a objetivos previamente estabelecidos.

De acordo com Senge (2000), existe uma tendência geral de que os trabalhos inovadores normalmente tenham início de uma forma acelerada, sofrendo depois um abrandamento no seu ritmo. Porém o trabalho inovador estará constantemente sujeito aos problemas e limitações, como uma ocorrência natural a que ninguém está isento: “Em qualquer sistema complexo como uma organização, há uma miríade de forças e tensões buscando seus próprios objetivos, todas tentando resolver umas as outras, especialmente quando se adiciona as várias aspirações e prioridades das pessoas envolvidas” (p.81). As limitações, segundo o autor, aparecem normalmente interrelacionadas e variam de uma organização para outra, mas podem constituir barreiras incontornáveis aos seus participantes, o que justifica a necessidade de se reconhecer este fenómeno para gerenciar as estratégias de contorno.

Também Hargreaves (2003) aborda a existência de diversas ameaças e uma forte tendência ao abrandamento das iniciativas inovadoras após algum tempo da sua criação. O autor, após estudar um conjunto de escolas caracterizadas como inovadoras, no Canadá, observou que a maioria delas

não resiste a alguns entraves à sua implementação, ocorrendo um declínio de seu vigor inicial após algum tempo, com retorno ao modelo tradicional. No estudo realizado, são identificadas como causas comuns de falências as imposições das reformas educativas, a falta de comunicação entre a escola, os pais e a comunidade extraescolar e, por fim, mau desempenho da liderança, cuja capacidade de organização devem ajudar na construção de estratégias para contornar as ameaças anteriormente citadas.

A caracterização da escola como inovadora revela-se como um elemento de desafio. Na conclusão do seu trabalho, Hargreaves (2003) afirma que as ocorrências das falências perante as ameaças ocorrem devido ao facto de que as CAP, por suas dimensões inovadoras, não se encaixarem bem com os regimes de testes estandardizados ou estruturas curriculares demasiadamente prescritivas e não são uma estratégia atraente para os decisores políticos nem para aqueles responsáveis de escola que enfrentam pressões e exigências de resultados rápidos a fim de alcançar melhores níveis de desempenho.

No mesmo sentido, Perrenoud (2002), ao falar das escolas que se destacam por um modelo democrático, também afirma ser um dos maiores desafios que envolve a criação de escolas de tendências diferenciadas, mantê-las diante as correntes antidemocráticas da opinião pública e da política educacional, de modo que a educação diferenciada assume normalmente uma situação de conflito com as tradições dominantes da escolarização.

Entretanto, as dificuldades ou ameaças, que podem ter origem externa ou interna ao ambiente escolar, são consideradas comuns e podem ser contornadas e transformadas em oportunidades de aprendizagem pela escola. Sobre isso Senge (2000) afirma que é preciso compreender a natureza dos processos de crescimento e saber como catalisá-los, da mesma forma que precisamos compreender as forças contrárias e desenvolver estratégias viáveis para lidar com estes desafios, já que um dos fatores que mais limitam os processos de crescimento das organizações aprendentes é o de lidar mais com os processos de crescimento que os processos limitantes, o que pode ser evitado através do desenvolvimento das capacidades de aprendizagens entre as pessoas da equipa para lidar com metas reais e a criação de formas de estabelecer compromissos entre as pessoas, em prol das mudanças.

O trabalho desempenhado sobre bases colaborativas e participadas constitui um elemento auxiliar no contorno destas ameaças, o que justifica a presença de uma comunidade de aprendizagem profissional na escola. Para isso, o trabalho em comunidade exige reflexão e planeamento das ações na prática. Senge (2000) refere a tendência das organizações em elaborar os

planos e depois agir apenas sobre os ideais, incitando a equipe ao entusiasmo, para ser mais ágil e comprometida, porém sem a preocupação com o envolvimento da equipa nos pormenores e na previsão dos problemas que poderão enfrentar e que podem minar o projeto.

Na visão de Dufour (2004), para que haja o contorno dos elementos desestabilizadores do trabalho das comunidades de aprendizagem profissional, o trabalho deve significar muito mais do que reunir as pessoas, discutir problemas, colher opiniões e tomar uma decisão conjunta. Sendo assim, trataremos a seguir, dos elementos fundamentais ao bom funcionamento de uma escola organizada como uma CAP.

1- Uma Liderança Consistente, Organizada e Democrática

O papel do diretor, enquanto figura representativa da liderança, assume especial importância na implementação de um trabalho organizado como CAP. Estar à frente de um projeto inovador estabelecido sob ideais partilhados implica capacidade de organização, visão sistêmica e destreza de um líder, cujo papel multiplica-se no decorrer do trabalho. Delors (1996) esclarece-nos que investigações realizadas evidenciam que um dos principais fatores de eficácia escolar reside na direção dos projetos, de modo que um administrador competente, aberto e capaz de organizar uma equipa eficaz, habilita-se a produzir grandes melhorias para a escola.

Na visão de Hargreaves (2003), uma liderança experiente e madura deverá ter sempre o cuidado de agir com vista ao futuro da organização, fugindo às tomadas de atitudes precipitadas e com objetivos imediatos, que trazem benefícios a princípio, mas que podem comprometer os resultados a longo prazo. Justifica-se, assim, um trabalho de definição coletiva dos ideais e valores que devem reger as ações da equipa e o fortalecimento da autonomia dos profissionais envolvidos para que todos sentam-se capazes de participar efetivamente dos projetos empreendidos.

A abertura à participação é um elemento importante a ser observado no papel do líder. De acordo com Apple & Beane (2000) uma escola democrática é o resultado das tentativas dos educadores porem em prática os consensos e as oportunidades que dão vida à democracia. Estes consensos seguem duas linhas: a primeira é a criação e estruturas e processos democráticos orientadores da vida escolar e a segunda é a construção de um currículo que proporcione aos alunos uma democracia experienciada. Desta forma é possível evitar às decisões predeterminadas vigentes na maioria das escolas da atualidade, que criam a ilusão da democracia, mas que não garantem o direito de as pessoas participarem na tomada de decisões que afetem a sua vida.

Giddens (2000) apresenta um conceito sobre a “democracia das emoções”, que como na democracia política, tem como princípio o diálogo, a discussão das situações e a compreensão do ponto de vista da outra pessoa para combater o autoritarismo e a violência. Segundo o autor, as boas relações são aquelas em que não há poder arbitrário, coerção ou violência e em que as pessoas falam abertamente para obter confiança mútua.

As relações que envolvem a presença da democraticidade implicam a presença de elementos éticos e valorativos. Neste sentido, Sergiovanni (2004) aborda a necessidade de uma liderança baseada em ligações morais, em que haja compromissos e obrigações aceites e partilhados, em oposição às lideranças baseadas em autoridade burocráticas, que visam a obediência através de papéis e regras hierárquicas para atender às expectativas dos sistemas vigentes. Nesta concepção, a participação efetiva de todos e o estreitamento das relações são favorecidos, contribuindo para estabelecer a convivência comunitária.

2- Objetivos Focados no Aluno e sua Aprendizagem

Numa organização considerada aprendente, o estabelecimento da qualidade deve ser sustentado por ações responsáveis, elaboradas através da reflexão, de modo que as experiências realizadas individualmente e baseadas em conclusões próprias e isoladas ou desagregadas de outras perspectivas e dos acontecimentos maiores tornam-se insuficientes (Senge, 2000).

A clareza quanto aos objetivos do trabalho da equipa conduz à construção de estratégias mais eficientes e capazes de funcionar a longo prazo. Segundo DuFour (2002), numa CAP, a aprendizagem deve ser a preocupação central da escola, para a qual devem ser dirigidos todos os esforços e iniciativas. Segundo o autor, quando isso ocorre, a estrutura e a cultura da escola mudam substancialmente. Também Hord e Sommers (2010) atribuem o direcionamento do objetivo na aprendizagem como característica das CAP, ao dizerem que em escolas onde os gestores e professores decidem-se por aprender como uma comunidade de aprendizagem profissional, o foco é sempre dirigido ao aluno e o sucesso da sua aprendizagem, de modo que os membros da equipa comprometem-se com sua própria aprendizagem em função disso.

A existência de um objetivo claro permite a orientação das ações da equipa educativa, de modo que, numa CAP, o foco das ações educativas volta-se para o aluno e como este aprende, a partir do quê os objetivos passam a ser discutidos e estratégias construídas para a obtenção de melhores níveis de aprendizagem. Sobre isso, Wenger (2010) diz que o foco no aspecto social da aprendizagem é importante e relaciona-se ao desenvolvimento da pessoa. Deste modo, a aprendizagem não deve ser

apenas a aquisição de habilidades e informações, devendo-se considerar que a pessoa está se formando enquanto torna-se um conhecedor num contexto em que o significado do saber é negociado com respeito ao regime de competência da comunidade.

3- Colaboração e Partilha

Hord e Sommers (2010), ao citar pesquisas realizadas por Louis e Cruise (1995), apontam alguns fatores que suportam o funcionamento de uma CAP, dentre os quais são citados o tempo para reunir-se e falar, relações de proximidade, a interdependência entre os papéis dos professores, uma estrutura de comunicação bem desenvolvida, boa vontade dos indivíduos para aceitar *feedback* e para trabalhar pela melhoria, intensos processos de socialização e um bom suporte da liderança ao trabalho realizado.

A convivência entre os indivíduos é um aspecto a ser trabalhado, especialmente num ambiente em que se pretende uma convivência comunitária. Como alega Perrenoud (2002), aprender a cooperar e a viver em conjunto não é apenas interiorizar bons sentimentos, também exige competências que se traduzam em aprender a negociar, a gerir conflitos e divergências de opiniões e de interesses, sem transformá-los em conflitos ou relações de domínio.

Uma CAP envolve a interação constante de diferentes concepções, experiências e saberes num mesmo espaço e unidas por um ideal comum. Justifica-se, assim, o envolvimento dos professores no ato de adquirir novas posturas no contexto de uma comunidade, adquirindo a noção de aprendizagem coletiva. Em um ambiente variado e complexo como o da escola, a necessidade de construir estratégias para alcançar aprendizagens efetivas deve ser constante e, portanto, faz sentido que os profissionais envolvidos voluntariem-se e colaborem entre si para observar o conjunto das situações e encontrar as possíveis soluções para melhorar o funcionamento da escola (Stoll (2006).

A concepção da escola como uma comunidade, baseada na partilha de ideias para a definição das ações que deverão nortear a escola é defendida por Sergiovanni (2004). As ideias partilhadas devem, segundo o autor, conduzir a quatro pilares norteadores do trabalho da equipa: a primeira é a partilha de ideias para a definir os valores que atribuem uma identidade ao trabalho da escola; a segunda são ideias que conduzem à formação de princípios e concepções democráticas; a terceira são ideias que surgem do estudo das contribuições que vem das pesquisas educacionais e, por fim, a última trata-se de ideias que surgem de reflexões informadas, baseadas em ideias importantes, do conhecimento já construído.

4- Emprego dos Valores Morais e Éticos

No que diz respeito aos valores morais, a sua abordagem não é tema recente no âmbito escolar, considerando que estes sempre constaram como um elemento importante nos processos de aprendizagem, o que pode ser observado na abordagem filosófica da educação. Grandes filósofos e educadores como Sócrates (469 a.C. – 399 a.C.), Pestalozzi (1746-1827) e Comenius (1592-1670) relacionaram a educação aos valores morais, ao definirem a vivência destes como elemento essencial ao processo de desenvolvimento do indivíduo.

No entanto, devido a interferências de ordem social e política, ensinar valores na escola esteve durante muito tempo relacionado a ideais de civismo e regras de conduta e obediência pouco refletidas. Mesmo após o declínio destas obrigações, o emprego dos valores morais passou a ser tratado com indiferença e, embora ainda abordado em muitos projetos educativos escolares, não se observa o compromisso dos profissionais docentes com a aplicação destes valores de forma experienciada. Segundo Sergiovanni (2004), a escola, para funcionar como uma comunidade, necessita de ligações baseadas em valores morais: “as ligações morais surgem dos deveres que os professores, pais e alunos aceitam e obrigações que têm uns para com os outros e para com o seu trabalho. As obrigações resultam de compromissos comuns a valores e crenças partilhadas” (p. 59).

Este comprometimento integra o tema da investigação-ação, abordada por Thums (2003): “A investigação-ação na educação é uma prática que incorpora certos valores educativos e, ao mesmo tempo, submete esses valores à prova da prática. A natureza dos valores educativos deve ser discutida entre os investigadores ativos” (p.127). Segundo o autor, há uma necessidade de que teorias educativas sejam desenvolvidas a partir das realidades concretas e experiências das próprias pessoas envolvidas e isso envolve compromisso com a educação, compreensão do contexto e das pessoas que participam, tornando-se um processo de autoeducação.

Embora o alcance de altos níveis de desempenhos cognitivos deva ser também um objetivo da escola, é importante o interesse pelo desenvolvimento de uma aprendizagem pessoal, que se estenda para além do que se vive na escola. Trata-se de uma postura abordada por Fullan (2002), ao dizer que o propósito moral é a responsabilidade social pelos outros e pelo meio em que estão inseridos. Líderes de escolas com propósito moral buscam fazer a diferença na vida dos estudantes” (p.17). Esta abordagem dos aspectos valorativos na aprendizagem, no que diz respeito ao desempenho, não obedece o mesmo ritmo das escolas padrões, já que os processos são mais lentos e centrados em objetivos diferentes daqueles prezados pelos sistemas educativos atuais, que visam altos padrões de desempenho para atender às exigências do sistema educativo governamental.

Hargreaves (2003) destaca a importância de se combater as tomadas de decisões com base na obtenção de resultados imediatos, advindos das pressões externas. O autor alega a importância de lutar contra os efeitos de uma sociedade baseada no consumo e no individualismo, cabendo à escola dar atenção aos valores humanos e a outros propósitos educativos como o caráter, o espírito de comunidade e a democracia, indo para além dos lucros.

Sendo assim, a escola deve basear-se fundamentalmente nas interações entre os indivíduos, baseada no emprego dos valores morais e éticos, para que se possa desenvolver ações de partilha e criação de um ambiente de aprendizagem experienciada e confiança mútua entre os indivíduos.

5- Aprendizagem e Qualificação Profissional

As escolas com melhor desempenho são aquelas que se propõem ao trabalho inovador e renovação das práticas dos professores, que se adequam às exigências dos tempos atuais OCDE (2012). Na atualidade, cabe ao professor orientar o aluno para a observação crítica da realidade em que estão todos situados, observar o seu próprio papel na conquista do saber, para que compreenda a importância de aprender ao longo da vida, de diversas formas e fazendo uso dos instrumentos auxiliares do seu progresso, como as TIC, por exemplo, com maior valorização das capacidades individuais, mais estímulo da criatividade e da engenhosidade; e menos rigidez das normas, das rígidas hierarquias e dos currículos padronizados.

Entretanto, implementar estas ações requer preparo e organização. Freire (1996), ao discorrer sobre a aprendizagem docente, diz que cabe ao professor a luta pela sua valorização profissional: “como professor devo saber que, sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (p.52). A mudança da concepção do professor de detentor/transmissor do conhecimento para o indivíduo que mantém-se aprendiz por meio investigação e da renovação de seus saberes consta nos elementos sustentadores de uma CAP.

Segundo Hargreaves (2003), numa CAP, é necessário desenvolver uma prática sustentada em altos níveis de qualificação profissional. É importante que os profissionais estejam envolvidos em atividades de aprendizagem promotoras do desenvolvimento de um sentido de identidade pessoal e profissional e que inclua a organização em equipas de trabalho, unida por objetivos comuns. Assim, o trabalho educativo assume maior relevância na medida em que torna a relação ensino-aprendizagem mais significativa e satisfatória para todos os envolvidos.

Em conformidade, Ruebel (2011) alega a importância da aprendizagem e da clareza dos propósitos, ao afirmar que, se os participantes de uma comunidade de aprendizagem profissional

estão focados na sua própria aprendizagem contínua, torna-se mais fácil orientar o foco claro na aprendizagem do aluno, por isso, ter a visão partilhada e objetivos comuns torna-se fundamental na escola. Estas ações implicam a necessidade de constantes reflexões sobre as próprias práticas e ainda avaliações contínuas do trabalho empreendido.

De acordo com Stoll (2006) A aprendizagem profissional é mais eficaz quando ocorre baseada em ações que promovam o autodesenvolvimento, através da prática reflexiva, de ideias assentadas em investigações e teorias específicas, mas também em ações práticas, através de experiências, partindo de problemas ocorridos no ambiente profissional, e avaliações das abordagens realizadas. Assim, o suporte de uma equipa permite o fortalecimento da profissionalização, gerando autonomias, a partir de um trabalho experienciado, investigativo e baseado na reflexão.

Na atualidade, muito se fala em autonomia das escolas. Entretanto, é importante refletir sobre o tipo de autonomia que se pretende e o que se espera da escola enquanto uma instituição autónoma. Segundo Barroso (1997, p.20), “não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem”, motivo pelo qual é importante considerar a conquista da autonomia em relação aos integrantes do ambiente escolar, mais do que uma instituição relativamente livre para deliberar ações ou projetos. O envolvimento dos professores em ambientes que impulsionem a aquisição de novas aprendizagens e experiências coletivas em projetos que visem a melhora da escola viabiliza o estabelecimento da autonomia e o fortalecimento da profissionalização, com benefícios à identidade profissional docente, como nas palavras de Perrenoud (1993): “profissionalização é o acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros” (p.184).

6- A Participação dos Pais e da Comunidade Extraescolar

A relação existente entre a escola e os pais nem sempre tem sido colaborativa, o que se observa pela presença de cobranças e de pouco compromisso com o desenvolvimento da escola como um todo. Segundo Marques (2001) a escola pode ultrapassar os obstáculos à colaboração se passar a ver nos pais parceiros, já que estes são os mais interessados na educação dos filhos. Na visão do autor, quando os pais colaboram com a escola, os professores são beneficiados porque isso tem um impacto na aprendizagem do aluno; de modo que a escola é beneficiada na sua imagem social e os próprios pais reforçam suas competências e aprendem a conhecer melhor os seus filhos.

A participação dos pais implica a transparência informática, a abertura para eleger livremente e intervir nas decisões, numa prática aberta, transparente e honesta, menos do que estruturas

rigidamente formalizadas, cabendo à escola criar uma estrutura de participação efetiva que integre estes elementos (Guerra, 2002). O encorajamento da participação dos pais na comunidade escolar pode garantir o esclarecimento de uma efetiva atuação democrática e angariar benefícios múltiplos para a escola, por meio da participação dos pais em projetos, trabalhos específicos e resolução de problemas.

Nas palavras de Barroso (1997), “devemos criar condições para que um número cada vez maior e diversificado de pais possa ter um papel de relevo e intervenção no regular funcionamento e vida da escola. Só assim eles farão parte de uma mesma comunidade educativa” (p.14). Estabelecer aproximação com os pais significa, para a escola, estender a aplicação da aprendizagem dialógica com contribuições a partir dos elementos que também constituem a cultura da escola. Os pais, como integrantes daquele contexto, fornecem apoio ao entendimento, aprendem e ao mesmo tempo colaboram nas reflexões sobre os problemas para definir estratégias de superação das dificuldades.

Para além dos pais, o estreitamento de relações da escola com a comunidade pode ser de grande valia para o funcionamento da mesma e promoção das aprendizagens, evitando, assim, que a escola, como elemento integrado na sociedade, mantenha-se isolada do quadro social. Estas ligações podem ocorrer através de parcerias com instituições, privadas ou públicas, que tenham interesse em participar na vida da escola, seja com apoio económico, seja pela viabilização de atividades em espaços diferenciados que beneficiem os alunos e profissionais, de modo que, segundo Delors (1996), “sendo a educação para a cidadania e democracia, por excelência, uma educação que não se limita ao espaço e tempo da educação formal, há que implicar diretamente nela as famílias e os outros membros da comunidade” (p.52).

A presença destes elementos na organização de uma escola representa o conjunto das ações modificadoras do ambiente educativo. Ao mesmo tempo, esta forma de organização, baseada na colaboração, qualificação e estabelecimento da autonomia dos atores envolvidos, pode ser também o elemento de garantia da implementação das ações inovadoras empreendidas. Esta relação será abordada no próximo capítulo deste trabalho, que será dedicado ao estudo de uma escola inovadora organizada CAP, em que serão investigados os aspectos que a caracterizam e a forma como este tipo de organização auxilia na implementação das suas metodologias inovadoras.

Capítulo 3: Metodologia

Esta fase do trabalho dedica-se a descrever o percurso metodológico seguido durante a investigação, que possui um carácter empírico. Nas fases anteriores, procurou-se situar a educação escolar no contexto da sociedade atual, considerando os problemas que a envolvem e suas consequências. A partir da revisão de literatura, foi possível verificar a existência de um comum acordo entre especialistas de que a nova dinâmica social estabelecida, catalisada pelos meios de comunicação e informação, torna a realidade complexa, exigindo-se novas formas de se pensar, organizar ações e estruturar o trabalho educativo para atender às novas demandas no âmbito educacional.

Diante desta realidade, evidenciou-se o empenho de escolas dedicadas a reformular suas práticas para oferecer aprendizagens mais significativas, considerando a inovação no ensino a partir do emprego destes elementos abordados como necessários à educação na atualidade. A revisão de literatura possibilitou a verificação de que as escolas caracterizadas como inovadoras apresentam tendência a enfrentar uma série de dificuldades, que muitas vezes impedem a implementação de seus projetos educativos. No entanto, observa-se, também a tendência de que a escola, organizada como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional, reúne melhores condições de resolver conflitos e construir estratégias eficazes para contornar as ameaças e alcançar os propósitos estabelecidos pela equipa educativa.

3.1- Objetivos e Questões da Investigação

Através da revisão de literatura, foi possível verificar a existência de três fatores fundamentais para que um projeto educativo inovador funcione efetivamente: uma atuação democrática e consistente da liderança, como agente visionário e catalisador das ações da comunidade; o papel dos professores, como agentes especializados e colaboradores do processo educativo e, por fim a participação dos pais e da comunidade extraescolar, como parceiros colaboradores nas ações da escola para solucionar problemas e auxiliar no funcionamento do projeto.

Com base nestes conhecimentos, foi definido como propósito mais amplo desta investigação, a obtenção de informações acerca do modo *como a equipa profissional de uma escola considerada*

inovadora organiza-se como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional, objetivando a garantia da implementação do projeto educativo inovador. Sendo assim, foram elaboradas as seguintes questões:

- Que percepções têm os profissionais, docentes e liderança, quanto à realidade contextual da escola e os elementos limitadores e facilitadores da implementação do projeto educativo inovador?
- Como a equipa profissional elabora e emprega os valores/princípios morais na execução do projeto educativo?
 - Quais as percepções da equipa profissional acerca da organização de ações relativamente a:
 - Relações Interpessoais: colaboração, partilha e responsabilização;
 - Aprendizagem profissional e Inovação das práticas;
 - Reflexão e avaliação das práticas;
 - Participação democrática.
- Como se dá a participação dos pais e da comunidade extraescolar no projeto educativo da escola?
- Quais as percepções dos profissionais quanto à caracterização da equipa como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional?
- De que maneira a organização da equipa como CAP influencia a implementação do projeto educativo?

3.2- O Método Qualitativo

Para a concretização deste estudo, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo descritivo por ser esta a abordagem a que melhor se adapta aos objetivos pretendidos, de levantar informações e percepções de profissionais da educação sobre o funcionamento de uma equipa organizada em prol do melhor funcionamento de uma escola. De acordo com Almeida (2003), a investigação descritiva está relacionada aos objetivos de descrever os fenômenos, identificar variáveis e inventariar factos de uma realidade específica. Este caráter descritivo da abordagem qualitativa induz a que os dados sejam observados mais sob o objetivo de obter relatos e descrições partindo de percepções pessoais e singulares (Tuckman, 2000) do que resultados generalizados ou padronizados.

Em comparação com os métodos quantitativos, cujos resultados são numéricos e mais rigidamente planeados na sua execução, as vantagens do estudo qualitativo devem-se, principalmente à flexibilidade, que permite a adequação às situações mais complexas e, também, a variação no modo de recolha dos dados, no que diz respeito ao tempo e ao local de recolha, podendo

dar-se de maneira mais ou menos formalizada (Almeida, 2003). Desta forma, os métodos de pesquisa mais comuns empregados neste tipo de estudo são a entrevista ou o questionário, a observação, a análise de materiais ou documentos escritos, ou ainda materiais como fotografias, vídeos, imagens entre outros meios, que ao final, são analisados no seu conteúdo.

Devido ao facto de o estudo qualitativo ser experiencial e empírico (Stake, 2011), este permite a consideração das vivências dos participantes no seu campo específico de atuação, de modo que o foco é dirigido para as observações feitas pelos participantes, considerando suas visões e percepções de experiências por eles vividas em situações particularizadas, de modo que a interpretação dos factos assume, nestes casos, uma importância fundamental. Assim, e segundo Bogdan e Biklen (1994), é comum no estudo qualitativo, os investigadores introduzirem-se e despenderem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas.

Na investigação qualitativa, a compreensão do processo é tão importante quanto a compreensão dos resultados finais, de forma que a primeira ocupação é a descrição dos factos, de acordo com as propriedades situacionais em que se apresentam, e só depois é que se ocupa de os analisar (Bogdan Biklen, 1994; Tuckman, 2000). Nesta abordagem, os dados recolhidos são designados por qualitativos, por tratarem da riqueza dos pormenores descritivos que envolvem as pessoas, os locais ou contextos estudados (Bogdan e Biklen, 1994).

Na visão de Stake (2011), no processo de compreensão, o papel do pesquisador assume relevância, pois importa compreender os processos e as manifestações e esta compreensão parte da experiência daquele que interpreta os fenómenos, de modo que o próprio pesquisador é também o instrumento, enquanto observa os factos e acontecimentos, fazendo uso da experiência e de conhecimentos prévios e individuais para a interpretação dos mesmos. Assim, cabe ao pesquisador assumir uma postura ética a fim de preservar os sujeitos participantes.

3.3- O Estudo de Caso

Como uma propriedade do método qualitativo, este trabalho configura-se como um estudo de caso, definido por Yin (2001) como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto específico da vida real” (p.32). O estudo de caso costuma ser útil para estudar os fenómenos dentro do seu ambiente natural de ocorrência, permitindo a captação de particularidades ou detalhes específicos do ambiente estudado, que pode variar na quantidade tanto de locais quanto de sujeitos participantes (Yin, 2001).

Ludke e André (1986) reúnem sete características para definir o estudo de caso, que passamos a citar: 1) Objetivam a descoberta de novos elementos que podem surgir na medida do avanço da pesquisa e que podem ser relevantes no percurso da investigação; 2) Implica a necessidade de interpretar todo o contexto que envolve o ambiente estudado, em termos de recursos humanos e materiais; 3) Procura retratar a realidade estudada de maneira aprofundada e completa; 4) Possibilita o emprego de diferentes fontes de informação; 5) Possibilita que sejam feitas generalizações naturalistas, permitindo realizar associações quanto às experiências pessoais, que podem refutar ou confirmar hipóteses do estudo; 6) Possibilita recolhas de diferentes pontos de vista sobre uma mesma situação; 7) Permite maior flexibilização da linguagem comparativamente aos outros tipos de estudos.

Sendo assim, para este trabalho, a opção pelo estudo de caso deve-se ao facto de se tratar de um contexto específico, mais especificamente uma escola dotada e uma organização traduzida num modelo diferenciado de ensino, justificando, portanto, a necessidade de uma metodologia como a do estudo de caso, que permite a observação detalhada desta forma particular de organização (Bogdan & Biklen, 1994).

3.3- Limitações do Estudo e Possíveis Contornos

O estudo de caso, como um método qualitativo, pode ser valorizado pela contribuição que pode oferecer para a interpretação dos fenómenos de difícil controlo, especialmente no campo das Ciências Sociais. Porém, apesar de suas vantagens, esta abordagem encontra, no meio científico, alguma controvérsia acerca do seu emprego, devido a questões relacionadas à precisão, objetividade e rigor, já que normalmente as análises incidem sobre situações avaliadas subjetivamente. No entanto, tanto Yin (2001) como Stake (2011), afirmam que, apesar das desvantagens existirem, as limitações podem ser contornadas por meio de uma melhor compreensão das dimensões deste tipo de estudo e da observação de critérios e medidas capazes de colmatar as possíveis falhas durante o processo da abordagem.

Para Stake (2011), um dos pontos fracos da pesquisa qualitativa é exatamente a subjetividade, que faz com que os fenómenos sejam avaliados de forma pessoal e intuitiva. No entanto, segundo o autor, esta subjetividade deve ser vista mais como um elemento essencial para se compreender a atividade humana na sua complexidade do que uma falha. Na sua visão, os equívocos que ocorrem, maioritariamente, devido ao desconhecimento dos próprios “pesquisadores-intérpretes” de suas dificuldades intelectuais e por tratarem os factos contraditórios como dados

úteis. Assim, é possível contornar as ameaças por meio de uma boa preparação do investigador e da observação de todos os passos da pesquisa, com a devida atenção.

Podem ser considerados como fatores limitantes os riscos éticos nos procedimentos o tempo de dedicação exigido para o estudo e o volume de materiais que pode se acumular ao longo do trabalho e ainda o risco do descuido ou falta de rigor no tratamento da investigação, permitindo equívocos capazes de atrapalhar a direção das descobertas e conclusões.

Assim, o rigor metodológico, como meio de garantir a validade interna, deve ser considerado, observando a coerência entre os objetivos do estudo e as ações desenvolvidas para a sua concretização. Neste item, tanto Yin (2001) quanto Goode e Hat (1972), alertam que a pesquisa deve ser sempre bem planeada, levando sempre em conta os riscos ou perigos já conhecidos, de forma que se possa desenvolver estratégias para o contorno das mesmas. Flick (2002) afirma que a definição das questões da investigação é um passo determinante no sucesso do estudo qualitativo, já que o conhecimento aprofundado do tema que conduz à elaboração da questão da investigação torna-se essencial para que se possa eleger a amostra e dirigir os passos da investigação com mais segurança.

No que diz respeito às contribuições no campo científico, de estudos do tipo qualitativo como o estudo de caso, Stake (2011) refere que estas ainda são baixas do ponto de vista social, já que seus resultados nem sempre são reproduzíveis e a interpretação dos factos pode ser alterada, devido à presença da subjetividade característica do estudo. Assim, a observação da validade externa e da fiabilidade, que devem ser garantidas através da busca de se generalizar ao máximo os resultados obtidos de forma que haja uma coerência entre os resultados obtidos e os resultados de outras investigações semelhantes. Da mesma forma, deve-se procurar fazer com que o estudo possa ser repetido, obtendo-se resultados semelhantes. Estes resultados são indicadores de fiabilidade.

3.4- Seleção dos Participantes

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), ao realizar uma amostragem, devem ser observados os seguintes passos: a definição da população; a determinação da dimensão ou grandeza da amostra necessária e a seleção da amostra. Sendo assim definiu-se, neste trabalho, que a população é constituída pelos profissionais da educação que atuam em escolas que se distinguem através de metodologias inovadoras e a amostra é o grupo representante dos profissionais da escola inovadora que optamos por estudar. Quanto à dimensão e seleção da amostra, foi definida a participação de

sete profissionais, sendo seis professores e um coordenador do projeto educativo, selecionados de acordo com critérios de adequação, representatividade e número adequado de participantes.

No caso deste estudo, a amostra foi definida por conveniência (Carmo & Ferreira, 2008), em função da disponibilidade do ambiente que se objetivou estudar. A escola investigada apresenta-se como a única disponível no país a reunir características que se enquadram nos objetivos propostos pela investigação, pela adesão a práticas metodológicas inovadoras, desenvolvidas a partir de uma organização específica de sua equipa profissional. Com objetivos de garantir qualidade nas informações, optou-se por reunir sujeitos representantes da escola que fossem capazes de avaliar e fornecer as informações a partir de um conhecimento amplo do funcionamento do projeto inovador, como a caracterização do contexto socioeducativo da escola, seus fatores limitantes e impulsionadores do trabalho. Com base nestes elementos, foram definidos como critérios para a seleção dos participantes, primeiramente, que estivessem entre os membros mais antigos, de modo a possuir amplo conhecimento dos participantes e da dinâmica de funcionamento do projeto e, depois, que, preferencialmente, os participantes pertencessem a diferentes áreas disciplinares.

3.4.1 Caracterização dos Participantes

Perfil pessoal e profissional dos entrevistados:

Participaram do estudo sete profissionais, sendo seis professores e um representante da gestão do projeto educativo. O quadro a seguir apresenta a caracterização dos profissionais que participaram do estudo, quanto às variáveis relativas ao género e idade.

Quadro 2: perfil dos profissionais (variáveis idade e género)

Inquiridos	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Género	F	M	M	F	M	F	F
Idade	41	40	n/f	32	n/f	55	49

De acordo com a observação do quadro, observa-se que a maioria dos participantes pertence ao sexo feminino, com cinco participantes, e dois do sexo masculino. Quanto às idades, duas respostas não foram fornecidas, porém, a partir das respostas obtidas, variam entre os 32 e os 55 anos.

Quadro 3: Perfil dos profissionais (tempo de profissão e área de atuação)

Inquiridos	Tempo de profissão	Tempo de trabalho na instituição	Dimensão Curricular	Ciclos/Núcleos
E1	(+-) 15	10	Matemática	Coord/Consolidação (+- 2º 3º ciclos)
E2	9	8	Matemática	Aprofundamento (+- 1º e 2º ciclos)
E3	8	8	Ed. Física	Todos os núcleos (1º 2º 3º ciclos)
E4	9	8	Linguística	Consolidação (+- 3ºciclo)
E5	11	10	Linguística	Aprofundamento (1º e 2º ciclos)
E6	28	17	Artística	Coord/prof. (1º,2º e 3º ciclos)
E7	(+) 20	13	Artística	Coord. Prof. (1º,2º e 3º ciclos)

Relativamente ao tempo de experiência profissional, os profissionais possuem, de forma geral, entre 8 e 28 anos na profissão e entre 8 e 17 anos de trabalho na escola em estudo. Assim, 5 profissionais possuem em média 10.5 anos de experiência na área educativa e, em média, 9 anos de experiência nesta escola, enquanto 2 participantes possuem mais de vinte anos na profissão, sendo também estes os que possuem mais tempo de experiência nesta escola, numa média de 15 anos.

Quanto às áreas de atuação, devido ao modo de organização desta escola, os professores trabalham por núcleos de desenvolvimento em vez dos ciclos e por dimensões curriculares em vez de disciplinas específicas, de modo que os docentes atuam em diferentes áreas do conhecimento, conforme a afinidade/habilidade, em conjunto com colegas de outras áreas.

Entretanto, para este estudo, definiu-se as áreas de acordo com a formação. Assim, dois dos participantes representam a dimensão matemática, dois representam a área linguística, que inclui a língua portuguesa e a inglesa; dois pertencem à dimensão artística e um participante representa a área da educação física. Quanto aos níveis de ensino, e entre os 7 profissionais, pertencem a todos os núcleos: iniciação, aprofundamento e consolidação, que correspondem (aproximadamente) ao 1º, 2º e 3º ciclos do ensino tradicional. Dois participantes atuam maioritariamente no núcleo da consolidação e dois deles atuam maioritariamente no núcleo do aprofundamento. Três dentre os docentes participantes integram também cargos de coordenação e coordenação na escola.

Quadro 4: Participação em formações, uso das TICs e produções acadêmicas

Inquiridos	Grau acadêmico	Frequência em formações complementares	Investigações/ artigos produzidos *	Hábitos de leituras	Habilidade/ emprego das TICs
E1	Licenciatura	Sim*	X	Muito frequente/variada	X
E2	Especialização	Sim*	X**	Frequente	X
E3	Especialização	Sim*	X**	Frequente/ Técnicas	X
E4	Licenciatura	Sim*	X	Frequente e variada	X
E5	Licenciatura	Sim*	X	Frequente e variada	X
E6	Licenciatura	Sim*	X	Muito frequente/variada	X
E7	Especialização	Sim*	X	Frequente e variada	X

*Formações, ocorridas maioritariamente na escola e organizada pelos próprios profissionais.

**Produção acadêmica realizada fora do âmbito da escola.

Como se pode observar no quadro nº4, todos os participantes possuem licenciatura e três dentre os sete possuem especialização na sua área de formação. Quanto à frequência em formações contínuas, os inquiridos relataram que, anualmente, participam de formações promovidas pelo MEC, através do centro de formação a que a escola está afiliada, porém, não tem havido oferta. Sendo assim, a maioria das formações parte da iniciativa da própria equipa, que elabora ações de aprendizagem entre os participantes, de acordo com as necessidades da escola. Organizam também formações *online* para professores, cuja elaboração e ministração dos conteúdos é realizada pelos professores e gestores da escola.

Três entre os sete participantes possuem especialização na sua área de formação e dois declararam ter produzido artigos científicos oficialmente publicados no âmbito acadêmico. Entretanto, todos os participantes relataram a o trabalho de produção de artigos e em conjunto com os colegas da escola, sendo estes divulgados e utilizados como material de apoio às formações *online*, organizada pela equipa profissional e dirigida à comunidade educativa em geral.

Inquiridos sobre hábitos de leitura, todos declaram o gosto pela leitura, porém, com variação na frequência e no tipo de leituras realizadas. Três dentre os sete profissionais relataram hábito muito frequente e o interesse muito grande por variados os tipos de leituras, enquanto os demais declaram ler com menos frequência. Apenas um participante demonstra tendência apenas às leituras mais técnicas ou específicas. A falta de tempo é citada como impedimento à realização de leituras mais frequentes.

Todos os profissionais demonstram abertura e facilidade no uso das TIC, relatando emprego diário das mesmas e domínio das ferramentas consideradas básicas. As TIC são empregadas para

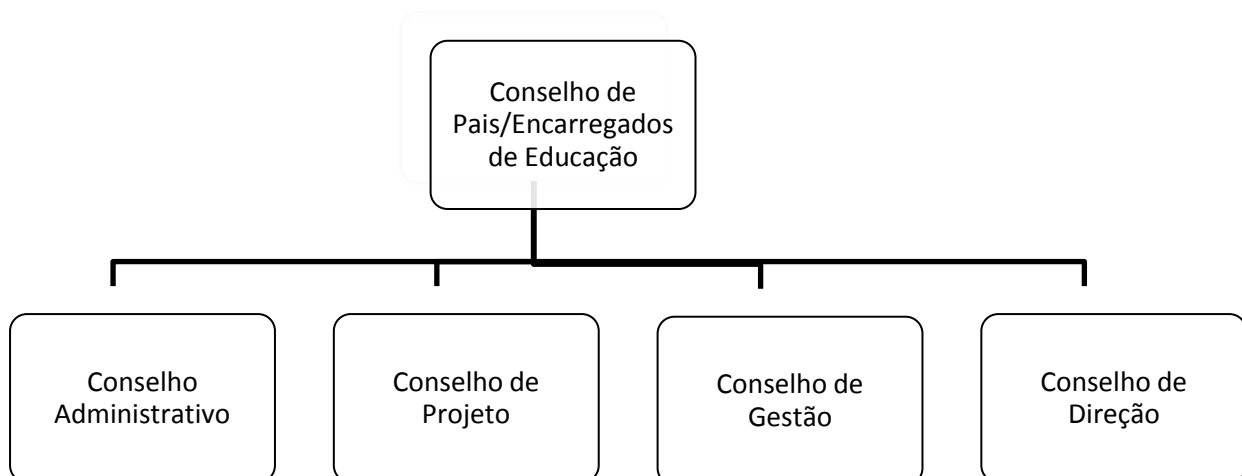
estabelecer comunicação entre os profissionais, entre estes e os pais e também são muito empregadas pelos alunos, como fontes de pesquisa, na elaboração de trabalhos.

3.4.2- Caracterização da Escola e do Meio Socioeducativo

A escola selecionada para o estudo é uma escola do ensino básico de 2º e 3º ciclos, localizada no distrito do Porto, região Norte de Portugal. Esta localização é recente, com cerca de seis meses, e resultante da mudança de instalações de outra freguesia, onde esteve por cerca de 37 anos, para um edifício recém-construído, que a escola divide com uma EB2,3. Nas antigas instalações, a escola passou por várias etapas de construção de um projeto educativo inovador, o qual teve como característica relevante a participação dos pais e daquela comunidade extraescolar nas atividades da escola.

A escola, que possui cerca de 150 alunos, atende um público de diversas origens económicas e culturais. Os alunos são oriundos do próprio Concelho e também de outras regiões bem mais distantes, como a cidade do Porto e Vila Nova de Gaia, por exemplo. O seu público inclui, também, a alunos com necessidades educativas especiais, que são integradas nos trabalhos da escola, recebendo atenção e auxílio especial das equipas de trabalho, quando necessário.

A gestão da escola distribui-se através de órgãos que administram o seu funcionamento. São eles: o Conselho de Direção; o Conselho de Gestão; Conselho de Projeto e o Conselho Administrativo e o Conselho de Pais/Encarregados de Educação. Um diferencial representativo da valorização dos pais neste projeto é o facto de o Conselho de Pais ser considerado o órgão máximo decisor da escola, como pode ser verificado no organograma a seguir:



Administração do currículo, estruturação do espaço e das ações educativas:

Apesar da divisão do seu espaço físico com outra escola, a organização interna do projeto inclui a utilização do espaço de forma diferente do padrão empregado pela maioria das escolas. As salas de aula são designadas por espaços educativos, sem divisões por paredes e sem as segregações por séries e turmas, já que a organização se dá por núcleos, em vez do sistema de ciclos. Assim, o trabalho educativo organiza-se em três Núcleos de Projetos: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento, de acordo com os níveis de desenvolvimento do aluno, como se pode observar no quadro 3.

Quadro5: Núcleos de desenvolvimento das competências

Núcleos	Competências
Iniciação	Aquisição de competências básicas visando a integração e aquisição de noções de autonomia, responsabilização, gerência do tempo e espaços de aprendizagens. Tomam contato com a leitura, expressão oral e escrita e adquirem conhecimentos lógico-matemáticos.
Consolidação	Ampliação das competências já adquiridas na fase anterior, acrescentando-se outras áreas do conhecimento e maior envolvimento em trabalhos de projetos.
Aprofundamento	Aprofundamento das competências adquiridas, relacionadas à convivência, valores e autonomia na aquisição dos saberes e desenvolvimento de competências pertinentes ao final do Ensino Básico.

A organização por núcleos visa a aquisição de competências necessárias para o aproveitamento das aprendizagens. Cada um deles possui um perfil que o aluno deverá preencher para avançar para o nível seguinte. A transição de um aluno de um núcleo para o outro ocorre de acordo com o desenvolvimento do aluno e mediante o consenso entre o próprio aluno e os orientadores educativos que o acompanham.

O Núcleo da Iniciação acolhe as crianças ainda em fase de aquisição das atitudes e competências básicas que lhes permitirão integrar-se na comunidade e aprender a trabalhar de forma autónoma para gerir questões de responsabilidade ligada aos tempos, aos espaços e aprendizagens. No Núcleo da Consolidação estão integrados os alunos já possuem determinadas competências, passando agora pela consolidação das mesmas enquanto atinge o perfil estabelecido para avançar para a fase do Aprofundamento das competências definidas para o perfil e que correspondam àquelas definidas como metas para o final do Ensino Básico. Os alunos das fases da Consolidação e Aprofundamento podem também envolver-se em projetos de extensão e enriquecimento curriculares ou de pré-profissionalização.

A escola obedece aos parâmetros estabelecidos de acordo com o Currículo Nacional. No entanto, este é flexibilizado de modo a atender a outras dimensões do conhecimento, não evidenciadas no currículo pré-estabelecido, a fim de enriquecer as aprendizagens. Quanto às formas de aprender, o aluno é envolvido no planeamento do cumprimento dos conteúdos curriculares, com o apoio de professores ou orientadores educativos, para serem desenvolvidos ao longo de um período quinzenal.

Em virtude desta organização, os professores também se organizam de maneira diferenciada. Em relação às áreas disciplinares, a escola adere a uma lógica diferenciada de articulação das diferentes áreas do conhecimento. Desta forma, em oposição às disciplinas sistematizadas e segregadas por áreas, organiza-se por dimensões curriculares e em cada Núcleo constam orientadores educativos representantes de cada uma das dimensões, representadas no quadro a seguir:

Quadro 6: Dimensões Curriculares

Dimensões	Áreas abrangidas
Desenvolvimento linguístico	Línguas Portuguesa, Inglesa, Francesa e Alemã
Desenvolvimento lógico-matemático	Matemática
Desenvolvimento naturalista	Estudo do Meio, as Ciências da Natureza e Naturais, a Físico-Química e a Geografia
Desenvolvimento identitário	Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal e História em geral
Desenvolvimento artístico	Expressão Musical, Dramática, Plástica e Motora, Educação Física, E.V.T., Educação Musical, Educação Visual, Educação Tecnológica e o uso das T.I.C
Desenvolvimento pessoal e social	Formação Pessoal, o Ensino Especial e a Psicologia

A promoção da aprendizagem e os dispositivos dinamizadores dos valores:

De acordo com o projeto educativo da escola, define-se como objetivo final do projeto a aprendizagem integral do aluno, através do desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivo, emocional e social, de modo que se possa construir instrumentos para alcançar realização pessoal, autonomia para buscar novas aprendizagens e assimilar conceitos como solidariedade, participação e colaboração. Para isso é realizado um trabalho de inserção dos valores morais e éticos nas atividades, de modo a permitir a exploração dos mesmos paralelamente aos conteúdos curriculares.

Monitorização e regulação da Aprendizagem Através da Tutoria:

O aluno é envolvido no planeamento dos conteúdos a serem estudados ao longo de um período quinzenal. Este plano integra diferentes áreas do conhecimento ou dimensões curriculares e

é organizado pelo próprio aluno, sob a orientação e acompanhamento semanal de um professor tutor por ele escolhido. O objetivo do trabalho da tutoria é o de regular a atualização do dossiê do aluno, nos planos quinzenais; acompanhar e orientar o aluno no seu percurso educativo; manter os encarregados de educação informados dos processos de aprendizagem e estabelecer articulações com estes a fim de suprir necessidades específicas de aprendizagem do aluno.

A Assembleia de Escola: A assembleia de escola ocorre semanalmente e constitui um dispositivo destinado aos alunos, a fim de se propor ideias, debater e decidir sobre acontecimentos da escola, aprovar ou rejeitar novas propostas. A organização envolve comissões formadas e eleitas por alunos, com mandatos anuais e podem participar da educação os orientadores educativos, coordenadores, pais/encarregados de educação e também visitantes da escola, porém sem direito a voto, já que é um trabalho dos alunos. Todas as decisões ali tomadas são respeitadas pelos alunos, professores, gestores e pais.

Os Grupos de Responsabilidades: Os grupos de responsabilidades são formados por alunos e professores, que se tornam responsáveis por gerir espaços de trabalho, formas de intervenção junto aos alunos e acontecimentos da vida da escola. A definição das atividades desempenhadas por estes grupos também é decidida em assembleia.

A Comissão de Ajuda: São grupos formados por alunos e também professores que, diante de algum problema envolvendo os alunos, reúnem-se em busca de estratégias para resolvê-lo. Todas as atividades envolvem a participação dos alunos, porém sempre sob a orientação de professores. Para além destes eventos, existem outros dispositivos a que os alunos já têm por hábito empregar, como: “já sei!”, “Preciso de Ajuda” ou “Posso Ajudar em”, empregados como meios de reflexão sobre o que se tem aprendido e também como forma de trabalhar a solidariedade e a ajuda mútua entre os alunos.

Segundo o texto do projeto educativo da escola, o trabalho prima pela valorização de todos os seus integrantes: alunos, pais, profissionais da educação e demais agentes educativos, valorizando o trabalho coletivo. Aos pais e à comunidade extraescolar, enquanto parceiros na ação educativa, é disponibilizada abertura à participação em ações desenvolvidas pela escola, que passa a atuar como uma comunidade educativa, em prol da formação integral dos alunos.

3.5- Instrumentos e Procedimento de Recolha de Dados

Tendo em consideração o contexto do ambiente investigado e os tipos de informações pretendidas, optou-se pela aplicação de entrevistas semiestruturadas. Com o objetivo de alargar a quantidade de informações obtidas, optou-se também pelo emprego da análise documental como meio de conhecer o projeto educativo da escola, seu regimento interno e documentos informativos sobre a inserção da escola no sistema educativo nacional.

3.6- Considerações sobre o emprego de entrevistas semiestruturadas

Sobre o emprego de entrevistas, Tuckman (2000) diz-nos que a entrevista constitui um dos recursos mais diretos para obter as informações sobre um determinado fenómeno, de modo que as respostas obtidas refletem percepções e interesses dos inquiridos, reunindo assim bases para uma interpretação da ocorrência ou ausência do fenómeno. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, a entrevista semiestruturada é uma das estratégias mais representativas, em que o objetivo do investigador é o de compreender com detalhes o que o entrevistado pensa e como desenvolveu seu quadro de referência.

A entrevista semiestruturada difere-se da estruturada através do tipo de resposta que o sujeito pode elaborar, embora as questões possam assemelhar-se no modo de construção (Tuckman, 2000). Nas entrevistas estruturadas as possibilidades de controlo das respostas são alargadas, podendo-se limitar o tempo e o tipo das respostas obtidas, conforme um plano previamente elaborado; nas entrevistas semiestruturadas, o controlo do tempo e das respostas é diminuído em virtude da pessoalidade presente neste tipo de aplicação. Em vez das questões de respostas controladas, o entrevistador pode valer-se de um esquema, que pode ser um guião orientador das questões e objetivos ou grelhas com os temas definidos Ghiglione e Matalon (1993). Porém as respostas podem ser variadas e informações podem ser acrescentadas, se for necessário, conforme o julgamento do investigador.

A entrevista semiestruturada, no entanto, pela propriedade do não controlo da parte do entrevistador, bem como do conteúdo das respostas obtidas, exige conhecimentos prévios acerca das formas de aplicação das entrevistas. Carmo e Ferreira (2008) alertam para o facto de o emprego de entrevistas implicar a consideração de aspectos importantes a serem levados em conta antes, durante e depois da entrevista. Sendo assim, na fase prévia da preparação, foi elaborado um planeamento das questões, de modo a atender aos objetivos da investigação, o que resultou em grelhas contendo os

objetivos e as questões, separadas por temas, que resultaram em dois guiões (Anexo 1) utilizado durante as entrevistas, sendo um direccionado aos professores e o outro direccionado à liderança do projeto educativo.

A entrevista foi dividida em duas partes: a primeira, comum aos dois guiões, constou de um formulário para obter as variáveis relacionadas ao perfil dos participantes: género, faixa etária, habilitações académicas, tempo de profissão, participação em formações e hábitos de estudos e leituras. A segunda parte contém as questões da entrevista, na sua maioria abertas, as quais dividem-se por temas, de acordo com as dimensões que se pretende investigar. No guião, algumas questões são as mesmas para as duas partes e outras diferem-se, de acordo com o tipo de informação que se pretende obter dos professores e da liderança do projeto educativo.

3.7- Validação e Aplicação das Entrevistas

A fim de conferir rigor no processo metodológico e de se obter garantia da qualidade do instrumento abordado, as entrevistas foram previamente aplicadas, a título de validação, a três professores, que aceitaram colaborar com a investigação. Esta fase serviu para verificar a presença de possíveis problemas de compreensão e adequação dos temas aos objetivos propostos; para medir o tempo médio da aplicação e para testar equipamentos necessários ao procedimento. Após a aplicação, algumas questões foram modificadas e outras eliminadas, por não estarem adequadas aos objetivos pretendidos.

Após a realização de uma prévia visita à escola, a fim de conhecer o espaço e o funcionamento do projeto, as entrevistas foram realizadas no recinto da escola, em uma sala reservada. Carmo e Ferreira (2008) citam a importância de se preparar os entrevistados para a entrevista, para garantir a sua disponibilidade. Desta forma, foram observados os seguintes critérios: todos os inquiridos foram previamente informados sobre os objetivos da investigação e os objetivos de cada enquadramento temático contido no guião da entrevista, bem como da importância de sua colaboração para este estudo; foram informados ainda do tempo de duração da entrevista e também da quantidade de questões em cada foco temático do guião. Foi-lhes garantido o anonimato e solicitada a autorização para gravar.

O procedimento teve início com a representante da coordenação da escola, seguida dos professores participantes. Tuckman (2000) alerta para o facto de que o investigador deve estar munido de prévio um conhecimento acerca do procedimento de aplicação da entrevista, para não

emitir questões tendenciosas, que encaminhem a respostas pretendidas ou questões que o sujeito não possui esclarecimento ou suficiente capacidade de reflexão sobre si mesmo para responder. Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que as boas entrevistas são aquelas em que o entrevistado sente-se à vontade para expor seus pontos de vista, recebendo a atenção e o respeito do entrevistador; que proporcionem riqueza de dados, com exemplos, argumentações e comentários que forneçam melhor entendimento sobre os temas abordados.

Sendo assim, o trabalho teve início com a exposição ou reforço do tema e objetivos da investigação e preenchimento da primeira parte da entrevista, num tom de conversa informal. Com o objetivo de pôr o inquirido à vontade, procurou-se intercalar as questões mais simples com as mais complexas e, durante o procedimento, foi dada a devida atenção ao que diziam os inquiridos, fazendo interferências, quando necessário, para conduzir ou introduzir novos assuntos, estimulando-os a dar detalhes sobre os assuntos. Procurou-se ainda fazer introduções ou prévios esclarecimentos quando necessário, a fim de alcançar o direcionamento para o foco pretendido.

3.8- Tratamento e Análise dos Dados

Pretende-se, nesta etapa do trabalho, expor o percurso seguido no tratamento e análise dos dados para, em seguida, apresentar os resultados obtidos. Após a recolha dos dados, deu-se início ao processo de análise do conteúdo das informações. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), pode ser definida como um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, através da manipulação de mensagens para evidenciar os indicadores que conduzirão à inferência sobre a realidade para além daquela apresentada na mensagem.

A fase da análise de conteúdo, segundo Bogdan e Biklen (1994) “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). Desta forma, para esta fase do trabalho optou-se por considerar o percurso da análise de conteúdo definido por Bardin (1977), que consiste de três fases importantes que devem ser consideradas no processo de análise do conteúdo: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados.

Com base nisso, primeiramente foram organizados os materiais que continham as informações recolhidas para a constituição do corpus, que consiste na verificação e seleção dos conteúdos a serem submetidos à análise, obedecendo a critérios de avaliação, de acordo com o que

se pretende obter (Romero,1991). Assim, foi feita a transcrição dos conteúdos das entrevistas e depois foi realizada uma leitura geral a fim de conhecer o texto e obter uma primeira impressão do conteúdo.

O material foi então decomposto e codificado. Bardin (1977), citando Holsti, esclarece que “a codificação é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (p.129). Assim, foi realizada uma codificação, através da verificação de unidades semânticas, sublinhando trechos significativos que possibilitassem depois a classificação por temas.

A classificação por temas resultou na organização de seis categorias gerais, que são apresentadas no quadro 2. A identificação das categorias foi feita de maneira dedutiva, a partir de temas já considerados na composição do corpo do estudo e guião das entrevistas, caracterizando uma definição de categorias *a priori*. Porém, correu também de forma indutiva, de modo que alguns temas foram emergindo dos dados durante a realização da análise, definindo um procedimento realizado *a posteriori*. Esta ocorrência, que designa um método misto, é abordada por Ghiglione & Matalon (1993), ao definir os procedimentos dos tipos fechados e abertos, que os autores distinguem respetivamente como “aqueles que fazem intervir categorias definidas previamente à análise e aqueles que não as fazem intervir, tendo por isso um carácter puramente exploratório” (p. 219).

Quadro 7 - Categorias e Subcategorias para análise de conteúdo das entrevistas

	Categorias	Subcategorias
1	Percepções da escola	<ul style="list-style-type: none"> ○ Descrição da escola ○ Elementos limitadores do trabalho ○ Elementos facilitadores do trabalho ○ Formas de organização para o contorno das dificuldades
2	Gestão partilhada	<ul style="list-style-type: none"> ○ Partilha de decisões ○ Partilha de informações
3	Organização da equipa	<ul style="list-style-type: none"> ○ Valores ○ Relações Interpessoais ○ Colaboração ○ Participação democrática
4	Organização da prática educativa	<ul style="list-style-type: none"> ○ Foco das ações educativas ○ Papel docente ○ Aprendizagem do aluno ○ Diferenciação metodológica
5	Aprendizagem profissional	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estudos individuais e coletivos ○ Formações ○ Transdisciplinaridade
6	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reflexão das práticas ○ Reflexão sobre problemas ○ Visão da escola como CAP

Na definição do quadro, as categorias são os temas e as subcategorias, os subtemas daí desprendidos. A partir das subcategorias foram desenvolvidos os indicadores, como elementos significativos relacionados aos temas tratados, representados por elementos textuais recolhidos dos textos analisados (O quadro completo das categorias contendo os indicadores encontra-se nos anexos). O modo de organização das categorias relaciona-se às informações que representam o modo de funcionamento da escola, procurando reunir em cada uma delas os conteúdos relativos às informações pretendidas. Sendo assim, a categoria nº1 reúne as informações que possibilitam conhecer a visão dos profissionais sobre a escola, a partir de descrições da mesma e também dos elementos que consideram limitadores ou possibilitadores do seu bom funcionamento.

A categoria nº2 trata do tema da partilha da gestão entre os participantes, destacando o papel da liderança quanto à distribuição das informações e responsabilidades e tipos de relações existente entre a parte gestora e os demais participantes do projeto.

Na categoria nº3 encontram-se as informações sobre o modo como a equipa se organiza em relação aos elementos pertinentes à convivência comunitária, incluindo nas subcategorias elementos que integram as relações entre os participantes, participação nas atividades, a colaboração e as formas de implementação dos valores morais e éticos.

A categoria nº4 integra os modos de organização da prática pedagógica, considerando a característica inovadora da escola. As subcategorias comportam informações sobre os objetivos do trabalho, sobre o modo como se dá a relação ensino-aprendizagem neste modelo educativo, quanto ao papel diferenciado do professor e os modos como os alunos aprendem, mediante os diversos recursos metodológicos elaborados pela escola.

O tema da categoria nº5 é a aprendizagem profissional, abrangendo os modos de valorização da qualificação e capacitação da equipa educativa. São reunidas informações sobre as iniciativas de aprendizagens individuais e coletivas, que incluem estudos e projetos realizados, sobre as formas de incentivos às formações e ações empreendidas no sentido das produções académicas que contribuam para a qualificação dos profissionais participantes.

A categoria nº6 relaciona-se à avaliação do trabalho realizado, contendo informações que evidenciem a existência de ações de reflexão e avaliação das práticas e situações que envolvem o projeto educativo. Inclui também a percepção da equipa acerca do funcionamento da escola como comunidade de aprendizagem profissional.

Quanto à frequência das ocorrências, neste processo não foi abordada uma contagem frequencial sistemática, estando em acordo com Ghiglione & Matalon (1993), na afirmação de que a

finalidade das contagens frequenciais importa, sobretudo, como realização de um inventário, ou seja, como constatação da frequência de uma informação ou na sua comparação com outras frequências. Desta forma, a observação das frequências foi empregada apenas pontualmente, sendo substituída pela alegação de ocorrências significativamente relevantes ou não, dentro dos contextos apresentados.

Após a organização das categorias, deu-se a fase da interpretação dos resultados. Assim, foi realizada uma leitura crítica dos dados obtidos e depois feitas as necessárias inferências. Terminada esta etapa, na próxima etapa deste trabalho, serão apresentados e analisados os resultados da análise realizada.

Capítulo 4: Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados mais relevantes obtidos através desta investigação, de acordo com os objetivos definidos no capítulo anterior deste trabalho. A partir da revisão bibliográfica e dos dados recolhidos através das entrevistas e consulta documental, foi realizada uma análise dos modos de organização da equipa profissional da escola para implementar o projeto educativo inovador. Para dar continuidade ao trabalho, retomamos aqui as questões que orientaram o percurso da investigação:

- Que percepções têm os profissionais, docentes e liderança, quanto à realidade contextual escola e os elementos limitadores e facilitadores da implementação do projeto educativo inovador?
- Como a equipa profissional elabora e emprega os valores/princípios morais na execução do projeto educativo?
- Quais as percepções da equipa profissional acerca da organização de ações relativamente a:
 - Relações Interpessoais: colaboração, partilha e responsabilização.
 - Aprendizagem profissional e Inovação das práticas;
 - Reflexão e avaliação das práticas;
 - Participação democrática.
- Como se dá a participação dos pais e da comunidade extraescolar no projeto educativo da escola?
- Quais as percepções dos profissionais quanto à caracterização da equipa como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional?
- De que maneira a organização da equipa como CAP influencia a implementação do projeto educativo?

4.1- As percepções dos profissionais quanto à realidade contextual da escola

Visão da escola

Tendo em conta as percepções dos professores e da liderança do projeto, verifica-se a caracterização da escola como um ambiente aberto à participação democrática, valorizando principalmente o envolvimento dos encarregados de educação: “É uma escola feita por todos, ou seja, é feita pelos alunos, pelos pais, pelos orientadores, naturalmente, com os funcionários e também acaba por ter uma grande influência da comunidade” (E1); inovadora pelo modo como elabora dispositivos diversos a fim de alcançar uma aprendizagem significativa visando o

desenvolvimento integral do aluno e implementa os valores envolvendo toda a comunidade escolar: “É uma escola que, fundamentalmente tem em conta o aluno como centro de toda aprendizagem.” (E5); e “Eu descreveria (a escola) como um modelo implementar a nível nacional, por toda uma diferenciação pedagógica, pelo trabalho multidisciplinar e pelo trabalho de colaboração não só entre os professores mas de toda a comunidade escolar” (E3).

A partir da análise das percepções dos professores e da liderança da escola, foi possível observar uma consonância nas percepções acerca do projeto. Através dos relatos dos professores, percebe-se um largo conhecimento do funcionamento da escola, suas características essenciais e problemas representativos de ameaças à sua implementação, que condizem muitas vezes com os relatos da liderança, com observações muito semelhantes, por vezes unânimes, quanto à descrição do funcionamento do projeto, identificação dos problemas e conquistas da equipa de trabalho.

Tal facto pode ser atribuído, primeiramente, à variável relacionada ao tempo de experiência na escola, que possibilita o conhecimento da dinâmica de funcionamento e o contexto que envolve a escola e, depois, à visão partilhada que resulta do modo de organização da equipa profissional, que promove a comunicabilidade e o diálogo entre os participantes, permite avaliações coletivas do trabalho e discussões sobre as diversas situações que envolvem a escola, estando de acordo com o que apontam Hord e Sommers (2010) (cf. p. 20).

Fatores limitantes da implementação do projeto

Foram identificadas limitações, tanto de origem interna quanto de origem externa. Internamente, as dificuldades da escola relacionam-se com a luta por atingir os objetivos estabelecidos em relação ao aluno e à convivência comunitária. Considerando as diferenças nos níveis de desenvolvimento e problemáticas que envolvem o percurso escolar do aluno, é apresentada a dificuldade para aproximar todos os alunos de uma aprendizagem mais satisfatória, o que, segundo os relatos, exige muita persistência e desenvolvimento constante de estratégias diferenciadas para alcançar necessidades individualizadas, como representam os relatos a seguir: “A dificuldade, às vezes, está realmente em encontrar a estratégia adequada à dificuldade daquele aluno, por isso é necessário, muitas vezes ir experimentando” (E5); e “Por exemplo, temos alguns alunos que vêm de instituição, que foram abandonados pelos pais e que vêm cá e que sempre viram no professor um inimigo, uma pessoa que só lhes ‘dá na cabeça’, e isso custa-nos muito” (E1).

Embora tenham sido relatadas como menos graves e pontuais, algumas desarmonias na convivência aparecem entre os relatos dos professores, como um elemento causador de

desequilíbrio, representadas por eventuais faltas de consenso entre as pessoas, devido a diferenças de perspectivas e entendimento comum na avaliação das situações: “O pessoal a trabalhar em conjunto tem vantagens, mas de vez em quando causa atritos entre nós, isto não é um mundo perfeito” (E2). Na observação da liderança, também aparece o relato da falta de compreensão maior do significado do projeto: “Uma das dificuldades é que todos nós tenhamos o entendimento do projeto educativo, do que ele representa”. No entanto, apesar destas ocorrências, foi possível concluir, através da ênfase colocada pelos próprios inquiridos de que estes processos são bem contornados, que as divergências são compreendidas e não impedem o bom relacionamento entre os membros da equipa. Na visão da liderança, há uma compreensão de que os consensos devem ser construídos ao longo do tempo e das experiências e de que isso não implica a falta de compromisso ou colaboração dos profissionais: “Isto é um trajeto, com um tempo de fazer uma reconstrução, até da própria profissão, do nosso próprio papel de professor exige quase um exercício muito de introspeção, é difícil”.

Quanto às ameaças externas, observa-se que a característica inovadora da escola acaba por revelar-se um elemento de desafio. Os resultados revelaram unanimidade na afirmação de que as determinações das políticas educativas governamentais representam as mais graves ameaças, a exemplo do que dizem Hargreaves (2003); Senge (2000) (Cf. p. 16) e Perrenoud (2002) (cf. p. 17).

Esta ocorrência é verificada através do enfrentamento de constantes dificuldades geradas pela não adequação ao sistema padrão e leis formalizadas no âmbito educativo, devido à característica inovadora da escola: “A legislação, construída com base no modelo normal e por isso nós andamos muito nas margens” (E6); “Todos os anos, nós achamos ser o ano em que nós vamos ser obrigados a fechar as portas, nós temos conseguido sobreviver.” (E5) e “As burocracias atrapalham muito, embora tentemos sempre encontrar uma margem de negociação com o MEC.” (E4). Os relatos da existência de mitos e desconfianças gerado em torno do funcionamento do projeto, que surgem por desconhecimento do funcionamento do projeto também aparecem como representação das resistências ao bom funcionamento da equipa. Estes resultados relacionam-se ainda às reflexões feitas a partir do trabalho de Herdeiro e Costa & Silva (2010) e às reflexões de Barroso (2004) (cf. p.15).

Percepções da liderança quanto às formas de contorno das limitações ou ameaças

A observação dos resultados quanto aos elementos facilitadores ou auxiliares do contorno das ameaças à implementação do projeto revela a consideração do trabalho organizado em comunidade colaborativa como elemento fundamental para a construção de estratégias de superação

de problemas, em conformidade com as afirmações de Senge (2000) (cf.p.17) e Dufour (2004) (cf. p. 18). A existência da colaboração entre os professores, gestores e pais e alunos é evidenciada nos relatos como um ponto forte no funcionamento da escola: “Nós aqui temos uma grande facilidade que é o trabalho colaborativo. O trabalho colaborativo e cooperativo é de facto a melhor das técnicas seja para que área for, porque nos apoiamos e nos ajudamos e ensinamos uns aos outros”. (E4); com um destaque para a participação dos pais como determinante na superação de problemas sejam como os alunos, sejam para superar obstáculos de ordem burocrática e funcional da escola.

O hábito das reuniões de equipa para avaliar e discutir os problemas e a prática das decisões coletivas funcionam como um meio de favorecer o esclarecimento sobre as dimensões dos problemas e facilitar as tomadas de decisões: “As coisas vão sendo sempre adaptadas, nada é pronto, esta escola não é algo que já é fixo e nem a gente pretende que seja” (E7). O empenho por compreender e avaliar os problemas sob diferentes perspectivas, considerando a sua inserção nos contextos específicos vai ao encontro das reflexões de Morin (2003) (cf. p. 10).

4. 2- O emprego dos valores e princípios orientadores do projeto

A observação dos resultados permitiu a verificação de que os valores constituem uma base importante no funcionamento da escola, como instrumento para atingir os propósitos relacionados ao desenvolvimento integral do aluno: “Há um entendimento de que as aprendizagens académicas também se promovem a partir da promoção das atitudes, da responsabilidade, do espírito crítico, do espírito analítico, da assiduidade, da pontualidade, da ajuda mútua” (E6).

Os valores são integrados no planeamento das ações educativas, através de dispositivos dinamizadores que permitem unir o trabalho com os valores às outras experiências de aprendizagens. Assim, o currículo é enriquecido com atividades que proporcionam o emprego dos valores de maneira transversal, abrangendo as diversas áreas do saber: “Foi criado um conjunto de dispositivos e uma organização específica que acreditamos que dê resposta aos valores, partindo sempre do princípio de que a implicação de todos tem que ser efetiva” (E7). Desta forma, paralelamente aos conteúdos curriculares, são explorados, entre outros valores, a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, a democraticidade, a colaboração e o respeito às diferenças individuais. Esta forma de organização favorece o trabalho de manutenção do bom funcionamento do ambiente escolar.

Embora o alcance de altos níveis de desempenhos cognitivos seja também um objetivo da escola, a preocupação da liderança revela primazia pelo desenvolvimento de uma aprendizagem

pessoal que se estenda para além do que se vive na escola. A existência de um propósito moral da parte da liderança, em relação ao desenvolvimento do aluno corresponde a um dos aspectos abordados por Fullan (2002) (cf. p.21). Esta abordagem dos aspectos abrangidos na aprendizagem, no que diz respeito ao desempenho, não obedece o mesmo ritmo das escolas padrões, já que os processos são mais lentos e centrados em objetivos diferentes daqueles prezados pelos sistemas educativos atuais, que visam altos padrões de desempenho e escores nos rankings. Assim, na visão da liderança, o tipo de planeamento abordado pela escola implica que os resultados sejam a longo prazo, o que também representa uma diferença em relação ao sistema tradicional, tal como refere Hargreaves (2003) (cf. p.18).

Verificou-se também que a manutenção destes ideais envolve considerável compromisso dos profissionais com estes valores de modo experienciado, correspondendo à abordagem da implementação dos valores, por Thums (2003) (cf. p.21). O comprometimento com a implementação dos valores puderam ser observados através da dedicação, respeito e participação dos projetos realizados pelos alunos e envolvimento com os objetivos relacionados ao melhoramento da aprendizagem: “Entre nós tem que ser um critério para estarmos aqui dentro, só consegues acreditar no que fazes aqui se realmente tiver a seguir esta matriz” (E5) e “Esta escola implica muito sacrifício (...) não é qualquer pessoa que está sujeita a isso. A pessoa tem de gostar muito” (E1); “Acho que, de forma geral, todas as pessoas que estão aqui, estão de coração” (E1).

4. 3- Percepções quanto à organização do trabalho da equipa educativa

Relações interpessoais: Colaboração, Partilha e Responsabilização

Ao longo da análise, foi possível verificar a valorização das contribuições de todos os indivíduos no funcionamento do projeto, através do empenho pelo envolvimento dos profissionais docentes e gestores, alunos, funcionários e pais. São incentivadas proximidades nas relações e a colaboração entre os participantes para ações como: refletir sobre e solucionar situações problemáticas, construir normas coletivas e proporcionar bem-estar a todos os envolvidos: “A relação com a direção é amigável, de apoio. Tem a parte burocrática, mas acho que em geral é completamente diferente das outras escolas” (E3); e “Nós cruzamo-nos diariamente nos corredores, falamo-nos abertamente, acho que a abertura e a comunicação são também dois aspectos muito positivos deste projeto (...) Nunca percebi uma hierarquia, até pela relação de proximidade que existe” (E4).

A existência de relações amigáveis e não hierarquizadas entre os professores e direção representam um elemento facilitador da comunicação e do incentivo à partilha ou exposição de ideias ou dificuldades individuais e coletivas e ainda questionamentos considerados pertinentes, contribuindo para a conquista de objetivos da escola: “Há um conselho de projeto em que as coisas são discutidas de uma forma colegial. Claro que há partes e competências que estão ligadas diretamente ao conselho de gestão, mas a maioria é partilhada” (E1).

A abertura à participação, partilha das informações e as relações de proximidade, relacionam-se ao que dizem Apple & Beane (2000), (cf. p.18); Giddens (2000); Sergiovanni (2004) e também Hord e Sommers (2010) (cf. p.19).

Aprendizagem profissional e Inovação das Práticas

Os resultados obtidos quanto às iniciativas de aprendizagem profissional demonstraram que a escola oferece incentivos quanto à formação académica dos profissionais, valorizando suas iniciativas quanto à aprendizagem: “A escola valoriza e acho também que cada um de nós sente esta necessidade de constantemente procurar respostas através formações” (E2); “Temos professores no mestrado e por vezes são obrigados a ter uns horários diferentes (...). Se eu tiver que faltar para fazer uma formação qualquer, é só avisar com antecedência e eles apoiam sempre” (E3). Esta valorização da qualificação profissional corresponde à reflexão de Hargreaves (2003) abordada em (cf. p.22).

Para além das formações académicas, a maior parte das ações de aprendizagens dos profissionais ocorrem na escola, através da mobilização da própria equipa, em situações que necessitam de novos conhecimentos para resolvê-los: “Normalmente, o que tentamos fazer é, em primeiro lugar, privilegiarmos os assuntos diários para reuniões de professores, quando nos juntamos todos, para serem resolvidos, porque são assuntos diários. E sempre que necessário, quando temos alguma dificuldade, tentamos fazer algumas leituras para trazer os conteúdos para a reunião da discussão” (E4).

Os resultados mostram ainda que escola lida com questões relacionadas à pouca oferta de formações promovidas pelo Ministério da Educação. Tendo em conta os custos das formações no âmbito educacional oferecidas externamente, os professores ficam impossibilitados de participar com frequência de outras formações externas para a sua qualificação.

No entanto, a existência de uma autogestão da equipa revela-se capaz de manter-se em ações aprendizagem, para além de fomentar outras iniciativas que tocam a comunidade educativa em geral, como a oferta de formações *online* dirigidas a professores ou interessados pelas práticas desenvolvidas na escola: “Anualmente, participamos em cursos, organizados por nós, com formandos *online*, e isso também é dividido entre todos, todos participam” (E5). Verifica-se, assim, a presença de uma autonomia interna, abordada por Barroso (1997) (cf. p.21), com benefícios à identidade profissional docente, tema abordado por Perrenoud (1993) (cf. p.23).

Quanto às ações inovadoras, o trabalho de tutoria, que envolve o professor como orientador do aluno e intermediário da relação com os pais, também evidenciou-se como um aspecto diferencial positivo no projeto, por atender a diversas necessidades de ordem cognitiva, afetiva e social, que tocam o papel do aluno e do professor e ainda o estabelecimento de proximidade com os pais: “Cria uma proximidade muito maior com a criança e criando uma proximidade também com a família e assim torna-se muito mais fácil resolver os problemas que envolvem aquela criança” (E3); “O sucesso, em termos cognitivos, é potenciado por esta relação de proximidade estabelecida durante a tutoria” (E4).

A reestruturação do espaço físico aparece como um elemento facilitador das relações de proximidade entre alunos e entre professores e de novas formas de organização do trabalho, citadas como relevantes por Hord e Sommers (2010) (Cf. P.20) e Sergiovanni (2004) (cf. p.19). A não existência de barreiras físicas, para além de impedir o isolamento, facilita a comunicação e o trabalho interdependente entre professores de diferentes áreas do conhecimento.

O espaço utilizado em comum e a forma como o aluno aprende também favorecem a presença da transversalidade e a transdisciplinaridade, viabilizados através da necessidade de interação entre professores de diversas áreas para auxiliar o aluno com a apreensão dos conteúdos estudados e elaboração de projetos: “Em relação ao currículo, o que se pretende é que haja uma articulação transversal do currículo e isso é feito em várias instâncias” (E7); “Em termos de metodologia do trabalho, nós partilhamos o trabalho e em termos de planificações dos alunos, há uma tentativa muito grande de que, pelo menos, eles planifiquem tendo em conta uma transversalidade que lhes diga alguma coisa” (E5).

Considerando a forma como o aluno aprende na escola, o trabalho implica o envolvimento dos professores em atividades diferenciadas e abertura ao emprego de recursos, como as TIC por exemplo. Quanto a isso, na escola, os recursos eletrónicos estão disponíveis nos espaços educativos para o uso dos professores e dos alunos, e os profissionais da escola revelam-se abertos ao seu emprego como instrumentos importantes no trabalho educativo. O emprego das TIC é incentivado

como fonte de pesquisa e também para outros meios de interações, como a plataforma eletrónica, o jornal da escola, divulgado via *email* ou através da página oficial da escola na internet. Em todos estes trabalhos estão envolvidas equipas de trabalho que incluem alunos e professores.

Com base nestas observações, constatou-se que o empenho pela aprendizagem do profissional docente influi na oferta da aprendizagem do aluno e modificações na relação ensino-aprendizagem. Refletimos, assim, que esta forma de trabalho proporciona melhores condições ao trabalho docente, o que pode ser evidenciado pelo facto que, questionados sobre a satisfação profissional e envolvimento com o trabalho educativo da escola, houve unanimidade nas respostas positivas: “Se até hoje estou aqui, é porque até hoje eu tenho um grau de satisfação e de implicação com este projeto” (E6)

A reflexão das práticas e avaliação do trabalho educativo

Os resultados apontam para a presença de um senso crítico da equipa sobre as conquistas e também necessidades da escola. Considerando a forma de organização do trabalho, pode-se concluir que a visão contextualizada da realidade da escola é potencializada pela partilha das informações e pela existência de encontros semanais entre os membros da equipa, para discussão das questões que envolvem o trabalho na escola, tal como é referido por Ruebel (2011), (cf. P.22) e Stoll (2006) (cf. P.23).

Esta dinâmica proporciona meios de avaliar os aspectos positivos e negativos das abordagens, servindo como um elemento regulador do trabalho e como referencial para a elaboração de novos projetos. O fortalecimento do hábito de refletir sobre as próprias práticas, neste caso, conduz à prática de investigações pela melhoria da escola: “Estamos a fazer, neste momento, um exercício que foi dividido por todos que é de autoavaliação, autoavaliação de escola. Então dividimos entre todos uma série de inquéritos, que depois vamos envolver a comunidade toda” (E5) e “A postura também é de reflexão, de pensar sempre que está bem, mas pode ser sempre melhor” (E4).

A elaboração, em andamento, desta investigação por inquérito, com a finalidade de realizar uma autoavaliação da escola, revela-se como uma iniciativa de incentivo à análise do funcionamento da escola, seus aspectos positivos e negativos, servindo como material de base para reflexão e construção de novos projetos.

A análise demonstrou ainda a existência de uma clareza quanto aos objetivos pretendidos, que é partilhada por todos os participantes. Claramente, o foco das ações educativas direciona-se para a aprendizagem do aluno, de modo que este atinja um desenvolvimento integral: “É uma escola

que, fundamentalmente tem em conta o aluno como centro de toda aprendizagem” (E5). A relevância da presença deste elemento no funcionamento de uma CAP é abordada por DuFour (2002); Hord e Sommers (2010) e Wenger (2012) (cf. p. 19).

A Participação Democrática

A escola constrói recursos estratégicos que impulsionam a participação, constituindo um ambiente efetivamente democrático, por meio de uma cultura de participação que já vem sendo construída ao longo do tempo de existência do projeto e que abrange a todos os participantes da escola: professores, gestores, alunos, funcionários e pais.

No que diz respeito ao currículo e metodologias, verifica-se que o aluno participa nas decisões dos temas de estudo e da forma de organização do seu próprio desenvolvimento, da mesma forma que, em conjunto com colegas e professores, –refletem e decidem sobre o funcionamento e manutenção da escola, sem que as decisões sejam predeterminadas apenas pelos professores e gestores. Esta participação efetiva corresponde ao modelo de escola democrática abordado por Apple & Beane (2000) (cf. p.18).

Considerando a participação como um hábito já adquirido na escola, os professores, funcionários e pais expressam seus pensamentos, ideias ou descontentamentos através dos canais de comunicação existentes, nomeadamente as reuniões de núcleo ou de conselhos, quando envolvem questões pedagógicas: “É neste momento que nós temos que colocar, seja algum problema ou dificuldades das crianças, seja alguma dificuldade que tenhamos. Nestas reuniões, se tiver ideias, levo para ser discutida e fico sempre à vontade” (E3); ou ainda às reuniões de conselho de gestão, que envolvem gestores e pais, quando envolvem decisões de âmbito gerencial e político: “Há vários mecanismos, vários corredores, digamos, de comunicação, através das reuniões que fazemos: reunião de núcleo, da coordenação, de projeto, com todos. E ocorre da mesma forma com os alunos, há a reunião dos alunos” (E7).

4.4- A participação dos pais e da comunidade extraescolar no projeto educativo da escola

De acordo com as análises, verifica-se um efeito muito positivo da atuação dos pais junto à escola sendo considerado um elemento fundamental na implementação do projeto. As respostas foram unânimes quanto à participação e o auxílio dos pais, não só no trabalho educativo, mas também no enfrentamento de problemas pela escola: “Sim, é positiva, é uma mais-valia, sem dúvida nenhuma. Esta liberdade que os pais têm aqui na escola é uma mais-valia e nem podia ser diferente num projeto como este” (E3); “Fazem parte da vida da escola” (E6); “É indispensável e tem sido

uma grande mais-valia, aliás, acho que sem a participação dos pais este projeto não teria sobrevivido” (E6); “Nos grandes momentos difíceis da escola, os pais estão lá dentro e implicam-se muito no trabalho” (E7).

A escola realiza um trabalho de aproximação dos pais na vida escolar, partilhando informações e incluindo-os nas discussões e definições de soluções para problemas ocorridos na escola e tendo como resultado a eleição de um pai como representante do Conselho que representa o órgão máximo decisor da escola: “Eles (os pais) têm reuniões mensais todas as segundas terças-feiras de cada mês, no entanto, o órgão máximo desta escola é o conselho de pais” (E1).

A preocupação da escola em relação à participação dos pais estende-se ao envolvimento com comunidade extraescolar, evidenciando-se através das fortes ligações estabelecidas com a antiga comunidade onde se localizava a escola: “Temos sempre uma preocupação muito grande em que os miúdos também se envolvam em tudo o que está em volta da escola” (E1). Na visão dos profissionais, a obrigatoriedade da mudança para outra comunidade gerou forte impacto no funcionamento do projeto, já que foram quebrados vínculos e parcerias considerados importantes e que se fizeram sentir tanto pelos alunos quanto pelos profissionais. Esta limitação pode ser considerada representativa da necessidade de constante construção de estratégias para a manutenção do projeto, neste caso, para contornar o efeito de decisões determinadas por órgãos governamentais externos, sem a consideração dos aspectos que integram os valores defendidos pela escola.

No entanto, superada a fase da mudança, a escola encontra-se atualmente em fase de adaptação e estabelecimento de relações de proximidade com a comunidade atual, já que a escola possui como princípio esta aproximação, para benefícios da socialização e aprendizagem do aluno. Confirma-se assim, a abertura e a tendência democrática da escola através destas ações de acolhimento da comunidade extraescolar. Estas formas de promoção da participação dos pais e comunidade extraescolar pela escola correspondem às abordagens realizadas por Marques (2001) (Guerra, 2002) Barroso (1997) (cf. p. 22) e Delors (1996) (cf. p.24).

4.5- A organização da equipa como CAP e o sucesso da implementação do projeto educativo inovador

Este item reúne as duas últimas questões da investigação, por estarem interrelacionadas. Na opinião dos profissionais entrevistados, a escola pode ser considerada como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional consolidada e em pleno funcionamento, havendo unanimidade nas

respostas. Esta constatação pode ser verificada através da observação das formas de organização da equipa, que condizem com a formação de uma como uma comunidade, devido à abordagem dos elementos essenciais a este tipo de organização.

Considerando as possíveis variações que podem existir quanto à organização da escola como CAP, constatamos a prática inovadora, aprendente e comunitária da escola, o que permite a sua caracterização como uma CAP. Com base nisso, reunimos os elementos que caracterizam e fundamentam o seu trabalho num quadro comparativo entre as escolas consideradas tradicionais, as escolas organizadas como CAP e a escola investigada.

Quadro 8: Quadro comparativo dos modelos tradicional, CAP e da escola em estudo.

Escola Tradicional	Escola como CAP	Escola em estudo
Foco nos conteúdos	Foco no aluno e seu processo de aprendizagem	Foco no aluno e seu processo de aprendizagem
Falta de clareza nos objetivos	Clareza quanto aos objetivos	Clareza quanto aos objetivos
Ações desconectadas da prática dos valores	Trabalho com os valores	Trabalho fortemente baseado nos valores
Ausência de colaboração	Colaboração na resolução dos problemas da escola	Colaboração na resolução dos problemas da escola
Relações hierarquizadas	Relações democratizadas	Relações democratizadas
Liderança centralizada e burocrática	Liderança democrática e partilhada	Liderança partilhada e altamente democrática
Pouca ou ausência de reflexão e avaliação das práticas	Reflexão e avaliações contínuas	Reflexões e avaliações contínuas
Centralização das informações e conhecimentos	Visão, informações e conhecimentos partilhados	Visão, informações e conhecimentos partilhados
Conhecimento profissional dado como pronto, acabado	Valorização da aprendizagem profissional contínua	Valorização da aprendizagem profissional contínua
Resistência às práticas diferenciadas	Adesão às novidades como meio de aquisição de competências	Adesão às novidades como meio de aquisição de competências
Resistência ao uso das TIC	Emprego efetivo das TIC	Emprego efetivo das TIC
O professor transmite o conhecimento ao aluno	Professor é mediador nos processos de aprendizagem	Professor é mediador nos processos de aprendizagem
Seguimento restrito dos conteúdos curriculares	Desenvolve situações de aprendizagens experienciadas	Desenvolve situações de aprendizagens experienciadas
Práticas isoladas e segregação das disciplinas	Trabalho conjunto e transdisciplinaridade	Trabalho conjunto e transdisciplinaridade
Espaços, horários, disciplinas e regras formalizadas	Flexibilidade em função dos objetivos que se pretende atingir	Espaços, horários e conteúdos flexíveis e enriquecidos com outras atividades.
Adesão passiva ao modelo de competitividade e altos desempenhos por resultados maioritariamente quantitativos	Visão crítica da realidade, preocupação maior com a qualidade da aprendizagem	Visão crítica da realidade/ Preocupação maior com a aprendizagem desenvolvimento integral do aluno.
Afastamento entre escola, pais e comunidade extraescolar	Aproximação dos pais e comunidade extraescolar	Aproximação dos pais e comunidade extraescolar

A partir da observação destes resultados, considerando a necessidade do enfrentamento das dificuldades comumente presentes nos processos inovadores, foi possível relacionar a forma de organização empreendida pela equipa profissional da escola ao sucesso que o projeto educativo tem tido até o momento na implementação das inovações empreendidas. Esta constatação relaciona-se aos objetivos pretendidos neste estudo, permitindo o esclarecimento da questão da investigação quanto a esta relação existente entre a organização da equipa educativa como CAP e o sucesso da implementação das inovações da escola.

Conclusões, limitações e recomendações do estudo

O presente trabalho procurou, desde o início, situar a educação escolar e as problemáticas que a envolvem, no contexto da sociedade atual, globalizada e em processos de constantes transformações, cujas consequências implicam a revisão do papel da escola e das aprendizagens que se pretende, a fim de atender a esta nova realidade social. Neste sentido, abordámos a importância dos projetos educativos inovadores, sustentados através da organização da escola como CAP, e os benefícios deste tipo de organização para a melhoria da oferta educativa nas escolas.

Ao concluir este trabalho, voltamos à questão inicial sobre a relação que possa existir entre o trabalho realizado em forma de uma comunidade de aprendizagem profissional e o sucesso que a escola tem tido, ao longo dos anos, na implementação de seu projeto inovador. Neste sentido, concluímos que o trabalho encontra-se fortemente organizado e sustentado num trabalho comunitário, no sentido de que valoriza a participação de todos os envolvidos, contando, principalmente, com o apoio dos pais como parceiros efetivos da escola. Esta participação é fruto de uma cultura de colaboração que já vem sendo construída ao longo do tempo, desde a criação do projeto.

A partir do conhecimento de que os projetos educativos inovadores normalmente encontram resistências à sua implementação, devido às dificuldades de se inserir um modelo novo num sistema consolidado e tradicional, foi verificado que a escola se depara com diversas dificuldades devido ao seu modelo diferenciado. Neste sentido, os principais problemas representativos de ameaças ao projeto são de origem externa, relacionados à característica inovadora da escola que, por falta de outros referenciais educativos nacionais e falta de enquadramento nas normas legislativas atuais. Estas situações dificultam o trabalho da escola e obriga à constante necessidade de se criar mecanismos de contorno para implementar o projeto. A escola vê-se também confrontada com a falta de compreensão daqueles que observam o trabalho externamente, incluindo outros profissionais da educação que, sob a visão condicionada por um sistema educativo baseado nos hábitos tradicionais, provocam “desconfortos”, ao gerarem mitos e expressões de desconfiança e descrédito em relação ao trabalho realizado pelos profissionais do projeto.

Internamente, as dificuldades relacionam-se à luta para atingir os propósitos estabelecidos, como a aprendizagem do aluno e pontuais dificuldades relacionadas a falta de consensos entre os membros da equipa. Estes obstáculos, entretanto, revelam-se contornáveis através da organização da própria equipa profissional, através de uma dinâmica estabelecida de comunicação dos problemas e

resolução coletiva dos mesmos, com ampla disponibilidade e colaboração dos participantes para refletir e avaliar as situações e planejar estratégias de superação.

O trabalho com os valores destaca-se entre as ações empreendidas pela escola, permitindo-nos concluir que o projeto é baseado, primeiramente, em propósitos morais. As atividades da escola encontram-se organizadas em torno dos valores, presentes transversalmente no planejamento das ações educativas, sob a pretensão de promover, entre outros aspectos, a aprendizagem significativa, a autonomia, respeito mútuo, participação democrática e a cidadania. A implementação destes valores revela-se como uma base de sustentação da convivência comunitária.

O estudo demonstrou que todos os participantes, professores e liderança, apresentam amplo conhecimento do funcionamento do projeto, incluindo os assuntos relacionados à gestão da escola e questões que envolvem os alunos e pais, e significativas semelhanças quanto à percepção dos elementos limitadores e facilitadores do trabalho. O conhecimento do funcionamento da escola é atribuído, primeiramente, à variável relacionada ao tempo de experiência dos profissionais, estando estes integrados no projeto há pelo menos oito anos. Para além disso, apresenta relação com a prática de partilha das informações, decisões e responsabilidades entre os participantes. Sendo assim, o estudo revelou a existência de uma estrutura de comunicação funcional e relações de proximidade entre os participantes, que funcionam como elementos auxiliares das relações, do sentimento de pertença da escola e da participação colaborativa, baseada no conhecimento dos elementos que estão na base do funcionamento do projeto.

A visão partilhada estende-se aos resultados obtidos quanto aos objetivos das ações educativas. Neste sentido, identificamos a presença de consensos e de clareza da parte de todos os participantes quanto aos objetivos a serem alcançados no projeto, sendo possível relacionar esta convicção ao melhor direcionamento das ações educativas. O foco no desenvolvimento de aprendizagens mais significativas do aluno apresenta relação com o desenvolvimento dos recursos diferenciados existentes, como a flexibilização do currículo, dos horários, dos espaços físicos e as formas de incentivo e mobilização dos recursos. Como benefícios destas práticas, verificámos o favorecimento da transdisciplinaridade, boa comunicabilidade e relações de proximidade entre alunos e entre profissionais, evitando segregações e isolamentos.

Em relação ao trabalho docente, a forma de trabalho desenvolvida pela escola implica alterações no papel do professor, com exigências de se desenvolver novas posturas, mas com resultados positivos em relação à autonomia e satisfação profissional, possibilitando a conclusão de que este tipo de organização contribui para melhorias quanto à profissionalização docente.

No que diz respeito ao funcionamento da liderança do projeto, o perfil é de abertura às novas aprendizagens, capacidade de reflexão quanto aos valores que fundamentam o trabalho e visão crítica quanto ao funcionamento do projeto e à realidade que envolve o âmbito educativo em geral. A liderança apresenta-se ainda bastante democrática e descentralizada, não havendo uma forma rigidamente hierárquica nos modos de gestão, o que se percebe através dos relatos de relações amigáveis e menos formalizadas, abertura e valorização das aprendizagens e suporte às iniciativas da equipa. Considerando o facto de que todos os participantes relataram estar satisfeitos com o trabalho realizado na escola e sentirem-se comprometidos moralmente com os objetivos do projeto, foi possível constatar os benefícios desta organização para o bom funcionamento da escola e bem-estar profissional.

A verificação de uma série de ações incentivadoras da responsabilização e participação efetiva dos alunos, pais, funcionários, professores e gestores nas decisões que garantem o seu bom funcionamento, permite uma escola caracteriza-se como efetivamente democrática. Neste contexto, a participação dos pais foi evidenciada como elemento importante no funcionamento da escola. Foram identificadas iniciativas da parte da escola no sentido de atrair a participação efetiva dos pais, incentivando-os a participar dos acontecimentos, nas tomadas de decisões mais importantes e a auxiliar no trabalho pedagógico. Para além dos pais, evidenciou-se também a preocupação em promover a aproximação da escola com a comunidade extraescolar, por meio de parcerias e apoios da comunidade que permitem a realização de atividades realizadas fora do espaço da escola e em conjunto com pessoas da comunidade.

Implicações do Estudo

Com base nestas conclusões, consideramos que os elementos constituintes de uma comunidade de aprendizagem profissional são abordados pela escola. Os resultados obtidos revelam-se de acordo com resultados de outros estudos citados no texto, quanto aos elementos dificultadores da implementação de inovações no âmbito escolar e também sobre a organização da escola como CAP, como facilitador desta implementação, já que a presença destes elementos promove o fortalecimento da equipa a fim de elaborar novos projetos e construir estratégias para contornar dificuldades.

Consideramos ainda que os resultados obtidos através deste estudo são relevantes para o melhoramento da escola no contexto da atual sociedade, através dos benefícios deste tipo de organização para uma oferta de aprendizagem efetiva na escola, que se reflete no desenvolvimento

integral dos alunos, na consolidação da identidade profissional docente, com mais autonomia e satisfação. Por fim, a escola assim organizada reproduz seus benefícios na sociedade em geral.

Limitações do Estudo:

As limitações deste estudo podem estar relacionadas à falta de experiência do investigador. Primeiramente, como característica do estudo qualitativo, observou-se um volume muito grande de informações, as quais interrelacionam-se, tornando, por vezes difícil a organização sistematizada das mesmas.

Quanto ao tipo de estudo, sendo este sobre uma escola organizada especificamente como uma CAP, o estudo não pode ser extrapolado para todos os tipos de escolas.

Ainda como limitação, considerou-se o facto de as sete entrevistas terem ocorrido num prazo de dois dias, devido a fatores relacionados à distância física da escola, que impedia o retorno ao local por muitas mais vezes e, também, pela disponibilidade dos inquiridos, que apesar do esforço e colaboração, não podiam dispor de um tempo maior, de modo que as entrevistas tiveram de ocorrer num tempo mais curto do que desejaríamos. Em relação às questões das entrevistas, no decorrer do processo, algumas questões foram acrescentadas, mediante o tipo de informações recebidas e consideradas relevantes para o contexto da investigação. Os guiões e áudio foram produzidos por nós e podem pecar por defeito.

Recomendações:

A partir da análise dos resultados, foi possível observar elementos relevantes no funcionamento do projeto, que suscitam o interesse por uma análise mais específica, num momento futuro. Primeiramente, tendo em conta o papel diferenciado do professor num trabalho organizado como CAP, tendo em conta as problemáticas que envolvem a profissão docente na atualidade e as questões relativas às formações de professores, seria interessante observar especificamente os aspectos relacionados à identidade e satisfação profissional.

Considerando que os resultados deste estudo demonstraram que os valores morais e éticos aparecem como um dos pilares do projeto, parece-nos justificar a importância de um trabalho focado na escola como uma comunidade construída sobre valores e os efeitos obtidos, comparativamente às escolas padrões.

Pareceu-nos ainda interessante, uma observação os alunos saídos deste tipo de organização escolar, no sentido de acompanhar o seu trajeto educativo e verificar os efeitos do trabalho realizado quanto às formas de aprender e de estar na escola e na sociedade em geral.

O trabalho realizado de aproximação e valorização dos pais e da comunidade extraescolar também suscitam o interesse por ampliar os estudos já existentes no sentido de reforçar a relevância e os benefícios desta relação em prol da aprendizagem do aluno e melhor funcionamento da escola.

Ao longo do estudo foi possível observar que esta escola, embora tenha um contrato e autonomia em relação ao Estado, vê-se muito limitada para implementar seu projeto educativo. As limitações originadas das políticas educativas rigidamente geridas e voltadas para atender apenas ao modelo padrão das escolas impedem ou atrapalham as iniciativas inovadoras no ensino e, conseqüentemente, a melhora do sistema educacional. Considerando que em alguns países existe a abertura e o diálogo entre escolas e governo, no sentido de ampliar o espaço de atuação das escolas que desejam criar novos projetos em benefício da aprendizagem dos alunos, faz-se interessante um estudo relacionado à importância dos incentivos às inovações nas escolas para o desenvolvimento das comunidades ou mesmo do país.

Bibliografia

- Alves, R. (2002). *A escola com que sempre sonhei sem saber que pudesse existir*. Porto: ASA.
- Apple, M. W. & Beane, J.A. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (3a ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2004). Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública. In Canário, R.; Matos, F. & Trindade, R., *Escola da Ponte: defender a escola pública*, pp. 11-25. Porto: Profedições.
- Beck, U. (2007). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage, 1992.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto.
- Buckingham, D. (2010). Cultura digital, Educação Mediática e oLugar da Escolarização. *Educação e Realidade*, 37-58.
- Canário, R.; Matos, F. & Trindade, R. (2004). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições.
- Canário, R. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento profissional de professores - *Relatório Geral: Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Comunicação apresentada em painel por ocasião da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia*. Lisboa.
- Canário, R. (2008). A escola: das "promessas" às "incertezas". *Unisinos - Educação*, 12, 73-81.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Manual e investigação em ciências sociais* (2a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Castells, M. (1999). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura* (Vol.3). São Paulo: Paz e Terra.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia da Educação da Universidade de Lisboa. *Sísifo*, 4, pp. 129-136.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI*. Porto: Asa.
- DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, pp. 6-11.
- Estevão, C. V. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança social: Dilemas e desafios*. Porto: ASA.
- Flick, U. (2002). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Freire, P. (1996/2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: Cartas para quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Ferreira, N. C. & Torres, L.L. (2012) Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.28, nº1, p.86-111, Jan/abr.2012). Recife: ANPAE.
- <http://hdl.handle.net/1822/21017>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.

- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Goode, W. J., & Hatt, P. K. (1972). *Métodos em pesquisa social* (4a ed.). São Paulo: Nacional.
- Guerra, M. S. (2002). *Os desafios da participação: Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora..
- Herdeiro, R., & Costa e Silva, A.M. (2010). Identidade (s), práticas docentes e sucesso educativo dos alunos: alguns resultados de um estudo longitudinal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. Vol.18, (2), Ano 14º. 2010: p.51-66.
- <http://hdl.handle.net/1822/13689>
- Holsti, P. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hord, S. R., & Sommers, W. (2010). *Guiding professional learning communities: Inspiration, challenge, surprise and meaning*. California: Corvin.
- Ludke, M. & André; M.E.D. A. (1986). *Pesquisa em Educação Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, E. C. (2006). Ideias e tendências educativas no cenário escolar. Onde estamos, para onde vamos? *Revista Lusófona de Educação*, 7, 71-90.
- Morin, E. (2003). *Educar para a era planetária*. Lisboa: Piaget.
- Morin, E. (1999a). *O desafio do século XXI: Religar os conhecimentos*. Lisboa: Piaget.
- Morin, E. (1999b). *Reformar o pensamento: A cabeça bem feita*. Lisboa: Piaget.
- Morin, E. (1986). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

- Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola (2010). Planos de melhoria da escola: Uma introdução. Porto: Universidades Lusíada.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir a competências desde a escola*. Porto Alegre : Artmed.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto : ASA.
- Ruebel, K. K. (2011). *Research summary: Professional learning communities*. Retrieved from: <http://www.nmsa.org/Research/ResearchSummaries/PLC/>
- Sarmiento, M. (2004). Reinvenção do Ofício de Aluno. In Canário, R.; Matos, F. & Trindade, R., *Escola da Ponte: defender a escola pública*, pp. 69-80. Porto: Profedições.
- Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing.
- Senge, P. (2000). *A dança das mudanças: Os desafios de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem*. Rio de Janeiro: Campus.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar: Uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança escolar; o progresso docente e as escolas como centros de investigação*. Porto: Asa.
- Silva, N. (2009). A globalização como factor de exclusão social. *Campus Social - Revista Lusófona de Ciências Sociais, América do Norte*.
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso.
- Stoll, L. B. (2006). Professional Learning Communities: A Review of The Literature. *Journal of Educational Change*, 221-258.
- Thums, J. (2003). *Ética na educação: Filosofia e valores na escola*. Canoas: ULBRA.
- Tornero, J. M. (2005). El futuro de la sociedad digital y los nuevos valores de la educación en medios - Conferencia inaugural presentada en el Congreso Hispanoluso de Comunicación y

Educación . *La televisión que queremos. Hacia una TV de calidad*, pp. 24-27. Huelva - España: Barcelona.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept
In Blackmore, C. (Ed.) *Social learning systems and Communities of Practice*, pp179 -198.
Springer: London.

ANEXOS

Anexo 1: Guiões das entrevistas:

Entrevista aos Professores

Prezado professor, este questionário faz parte um estudo que tem por tema *As Comunidades de Aprendizagem Profissional e o Trabalho de Implementação do Projeto Educativo Inovador*. Pretende-se, assim, obter as percepções da equipa profissional da escola sobre como organizam-se como uma comunidade aprendente, em prol da implementação do projeto educativo da escola. A sua colaboração é muito importante.

A pesquisa é constituída de 2 partes: a primeira visa caracterizar o perfil profissional e académico e a segunda parte visa avaliar diferentes dimensões sobre o funcionamento do trabalho em comunidade.

1ª Parte: Perfil dos profissionais entrevistados

Data:

Nome (opcional)		Sexo		Idade	
1- Formação Acadêmica:					
Licenciatura/bacharelado		Especialização		Mestrado	
Área de formação				Ano de formação:	
Área da especialização				Ano de formação:	
2- Âmbito Profissional:					
Área disciplinar em que atua:		Tempo de trabalho na profissão docente			
Anos/Ciclos em que leciona		Tempo de trabalho nesta escola			
3- Frequência e Participação em formações Profissionais:					
1 - 3 vezes/ano		3 - 6 vezes/ano		Mais de 6 vezes/ano	
Quem, normalmente, promove ou incentiva a participação nas formações: (pode marcar mais de uma)					
O diretor da escola		Órgãos gestores da Educação		Participação voluntária	
Costuma haver formações promovidas pela própria escola para os educadores?				Sim	Não
Participa voluntariamente de formações ou eventos em outras áreas não relacionadas diretamente ao trabalho docente? (qualquer outra área que goste, em qualquer âmbito)				Sim	Não
Se sim, quais os seus temas de interesse?					
4- Frequência em que Lê ou mantém-se informado(a): (em média)					
Até 6 livros/ano		6- 12 Livros/ano		Mais de 12/Ano	
Se lê, que tipo de leituras costuma fazer?					
Técnicos ou específicos sobre sua área de trabalho/formação				Outras áreas de conhecimentos	
Costuma ler literaturas de lazer, como romances literários ou literaturas variadas?				Sim	Não
5- Já produziu e/ou publicou artigos científicos ou realizou alguma investigação na sua área de interesse?				Sim	Não
Se sim, quantos e sobre o quê?					
6- O seu uso e relacionamento com as TICs (na escola ou fora dela) costumam ocorrer:					

Sempre		Regularmente		Raramente		Nunca	
Por quais razões?							
Não sei usar		Não tenho acesso		Não tenho interesse		Outra razão	

2ª Parte: Entrevista

Objetivos	Questões da entrevista
Visão da escola	1- Como descreveria a escola e o seu projeto educativo? 2- Na sua opinião, a que se deve o bom funcionamento do projeto educativo desta escola? 3- Na sua percepção, quais as principais dificuldades encontradas no processo de implementação do projeto educativo?
Emprego Dos valores	Valores e Princípios 4- Sabe-se que o projeto da escola norteia-se por um conjunto de valores morais. Sendo assim, na sua percepção: o De que maneira os valores são empregados na prática cotidiana da escola? 5- Observa a existência de um compromisso moral da maioria dos professores com o trabalho realizado nesta escola, para além do compromisso formal com a profissão? (Se sim, que relações existem com o bom funcionamento do projeto?)
Colaboração e Partilha	Colaboração e Partilha (de decisões, informações e conhecimentos) 6- Na sua observação, as informações consideradas importantes circulam e são partilhadas entre todos os envolvidos no trabalho da escola? 7- Acredita que participa de um ambiente de apoio mútuo e de objetivos partilhados entre os professores e direção da escola? 8- Na sua opinião, pode-se dizer que, nesta escola, a liderança é partilhada entre todos os participantes (professores, funcionários, alunos, pais etc.), através da participação nos processos de reflexão e tomada de decisões mais importantes?
Responsabilização e Compromisso	9- Sente-se responsável pelo bom funcionamento do projeto desta escola? 10- Existe na escola a prática de formar grupos ou equipas de responsabilidades? Se sim, como funcionam e como avalia os resultados? 11- Na sua percepção, o foco dos trabalhos dos professores da escola está no desenvolvimento de meios para atingir uma aprendizagem mais significativa para o aluno?
Relações Interpessoais;	12- Como define a sua relação com a direção e com os outros professores da escola? 13- De que maneira são valorizadas as relações entre as pessoas na escola, em relação a: professor-aluno na escola? Acredita que o trabalho de tutoria ajuda nesta relação e na aprendizagem?
Qualificação profissional e Inovação das práticas;	14- Como se dá o emprego das TICs pelos professores da escola? (são também usadas para estabelecer comunicações pais-escola e entre professores e direção?) 15- Costuma haver interações de professores de diferentes áreas na elaboração de projetos conjuntos? 16- Como funcionam as formações dos professores? (Onde, quando, temas comuns) 17- Sente-se estimulado(a) a participar de formações com temas variados e a desenvolver suas potencialidades? 18- Costumam realizar estudos ou investigações abordando teorias ou pesquisas educacionais para que possam implantar melhorias no sistema da escola? 19- A reestruturação do espaço e forma como o aluno aprende, por portfólio e de maneira mais autónoma provoca mudanças no papel do professor. Que impacto teve essa mudança na sua prática pessoal/profissional?
Reflexão e avaliação das práticas;	20- Existem momentos para encontros entre os profissionais desta escola para passar tempos juntos e refletir sobre as práticas, trocar informações, discutir de ideias e problemas? 21- Costuma refletir sobre a sua própria prática naquilo que faz bem ou que ainda falta melhorar? (Também faz isso juntamente com os colegas?)
Participação democrática	22- Sente-se à vontade e com autonomia suficiente para propor novas ideias, relatar dificuldades e apontar problemas existentes na escola, bem como possíveis soluções para os mesmos? (Se sim, todos os participantes, alunos, pais também possuem esta abertura?) 23- Avalia como positiva e satisfatória a participação dos pais e das parcerias da comunidade

a	extraescolar para o bom desempenho do projeto educativo?
Visão da escola como CAP	<p><i>De acordo com Stoll (2006), uma Comunidade de Aprendizagem pode ser formada de diferentes formas, de acordo com o ambiente de trabalho e a situação contextual. Porém é um consenso que as Comunidades de Aprendizagem Profissional sugerem a reunião de um grupo em que os professores e administradores de uma escola compartilham saberes, ideias, refletem e analisam criticamente a própria prática e organizam o aprendizado em busca de melhorar o trabalho profissional, em prol do desenvolvimento da escola.</i></p> <p>Com base nesta definição, dê a sua opinião quanto à caracterização da escola como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP):</p> <p>a) Acredita que ainda não reúnem os requisitos básicos para formar uma CAP;</p> <p>b) Acredita que se encontram numa fase inicial, ainda com muitas dificuldades de implementação;</p> <p>c) Acredita que já estão em fase avançada, tendo já superado as piores dificuldades, mas ainda não alcançaram um satisfatório desenvolvimento;</p> <p>d) Acredita que já apresenta uma CAP consolidada e em pleno funcionamento</p> <p>e) Outra fase não designada. Qual?</p>
Relação CAP-implementação do projeto	24- Acredita que haja uma relação existente entre a organização da equipa como CAP e a conquista do sucesso do projeto inovador desta escola?

ENTREVISTA AO REPRESENTANTE DA LIDERANÇA DO PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA:

Prezado coordenador, esta entrevista faz parte um estudo cujo tema é *As Comunidades de Aprendizagem Profissional e o Trabalho de Implementação do Projeto Educativo Inovador*. Partindo de um princípio de que as escolas que funcionam como comunidade tendem a ser as mais eficazes, pretendo observar como os professores e coordenação da escola organizam-se no sentido de transformá-la numa comunidade de profissionais aprendentes para resolver os problemas e alcançar os melhores níveis aprendizagem significativa para o aluno, implementando o seu educativo inovador. Assim, pretende-se obter a sua percepção, como representante da liderança, sobre a organização do trabalho da escola. Não se pretende depreciar nem apontar falhas, mas sim, descrever o modo como reúnem ações para melhorá-la, portanto, a sua colaboração é muito importante. Esta pesquisa é constituída de 2 partes: a primeira visa caracterizar o seu perfil profissional e académico e a segunda parte são as questões da entrevista, que avaliam várias dimensões.

1ª Parte: Perfil do profissional entrevistado:

Data:

Nome (opcional)		Sexo		Idade	
1- Formação Acadêmica:					
Licenciatura		Especialização		Mestrado	
Área de formação:				Ano de formação:	
Área da especialização				Ano de formação:	
2- Vida Profissional:					
Já trabalhou em outras áreas? (quais?)			Tempo de trabalho na área educativa		
			Tempo de trabalho como diretor nesta escola		
3 – Frequência e participação em formações profissionais:					
1 - 3 vezes/ano		3 – 6 vezes/ano		Mais de 6 vezes/Ano	Quantas?
4- Os temas das formações que frequenta relacionam-se, na maioria das vezes:					
À sua área de formação				À realidade específica da escola	

Temas educacionais em geral				Outras áreas de seu interesse:			
Costuma participar voluntariamente de formações ou eventos sobre outras áreas não relacionadas diretamente ao trabalho? (qualquer área de interesse, em qualquer âmbito)							
Sim				Não			
Temas de interesse:							
5- Frequência com que lê ou mantém-se informado:							
Até 6 livros/ano		6 - 12 Livros/ano		Mais de 12/Ano		Não leio	
6- Tipos de leitura:							
Técnicos sobre sua área de trabalho				Sobre educação em geral			
Literatura realizadas por prazer				Prefere ler jornais e revistas generalizadas			
Outras áreas do conhecimento. Quais?							
7- Já produziu e/ou publicou artigos científicos ou realizou investigação na sua área de interesse?							
Sim		Não				Quantos?	
Comentários:							

2ª Parte: Entrevista

Esclarecimento: uma Comunidade de Aprendizagem Profissional tem como base os valores morais, com foco na aprendizagem, na discussão e avaliação das práticas. Para isso, envolve um trabalho de colaboração, responsabilização, participação democrática, e apoio mútuo, com objetivo de alcançar aprendizagem significativa e transformadora para todos os envolvidos. As questões a seguir pretendem avaliar como estes elementos estão inseridos no funcionamento da escola, na sua percepção. Por favor, responda a todas as questões da maneira mais detalhada possível para que suas respostas fiquem mais completas e se possa compreender melhor a sua opinião, que é muito importante.

Objetivos	Questões da entrevista
Visão da escola	1- Como descreveria esta escola e o seu projeto educativo? 2- Na sua opinião, a que se deve o bom funcionamento do projeto educativo desta escola? 3- Existe um consenso de que os projetos educativos inovadores normalmente sofrem várias dificuldades que ameaçam gravemente a sua continuação, exigindo delas um constante desenvolvimento de estratégias para contornar as dificuldades. Considerando o contexto sociocultural e econômico desta escola, o O que considera como fatores limitantes do processo de inovação e melhorias da escola? o Acredita que as burocracias e determinações das políticas educativas do governo podem atrapalhar a autonomia e o bom funcionamento de um projeto educativo inovador? o O que considera como fatores positivos ou impulsionadores da implementação das inovações já existentes? 4- Na sua percepção, esta escola reúne autonomia suficiente dos profissionais para resolver a maior parte de seus problemas contando apenas com a participação e colaboração dos profissionais, dos pais, voluntários e parceiros comunitários?
Valores e Princípios	5- De acordo com o que diz o projeto político pedagógico, a escola pauta-se por uma série de valores. Sendo assim, como é promovida a abordagem destes valores pelos participantes do projeto? 6- Como avalia o envolvimento dos professores com estes valores? 7- Como avalia o envolvimento da equipa profissional com os ideais de valorizar o aluno e a aprendizagem de uma forma significativa?
Colaboração, compromisso, responsabilização e Partilha	8- Como avalia a capacidade de colaboração dos professores para resolver problemas e de responsabilizarem-se pelo bom desempenho da escola? 9- Considera que as informações mais relevantes circulam e são partilhadas entre todos os envolvidos no trabalho da escola? 10- Existe na escola a prática de formar grupos ou equipas de responsabilidades. Como funcionam e como avalia os resultados?

	11- Na sua percepção, a gestão da escola é partilhada? (Se sim, como se dá a partilha?)
Relações Interpessoais;	12- Como observa a sua relação com os professores e demais participantes da escola? 13- Que importância atribui à qualidade das relações entre as pessoas na escola (relação professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor, professor-diretor-funcionários)? 14- Pode-se afirmar que, nesta escola luta-se contra o individualismo e a segregação? (se sim, como?)
Qualificação profissional e Inovação das práticas; Participação democrática	15- Dado que, nesta escola, existe uma reestruturação dos espaços das salas de aulas, das formas de aprender e do tempo que os professores podem permanecer com o aluno. Como avalia os resultados desta modificação no que diz respeito: - À aprendizagem dos alunos: - A relação ensino-aprendizagem: 16- Que importância atribui à formação/qualificação dos professores para o bom funcionamento do projeto desta escola? 17- Como funcionam as formações da equipa profissional? 18- Avalia como satisfatória a abertura dos professores às ideias diferenciadas e ao emprego das TICs?
Reflexão e avaliação das práticas;	19- Julga importante propiciar momentos de interação entre os profissionais para trocar informações, relatar dificuldades ou apresentar novas soluções para problemas existentes? 20- Como se dá a avaliação do trabalho realizado para que possam saber se as práticas estão de acordo com os objetivos iniciais propostos?
Participação democrática/ Pais e comunidade extraescolar	21- Em que momento os pais são convidados a participar da escola? - Como avalia os resultados desta participação? 22- Dado a saber que a escola conta com parcerias e apoios da comunidade extraescolar: - Que tipos de apoios costumam receber? (económicos, recursos humanos, materiais etc.) - Como avalia os resultados destas parcerias/apoios?
	Quais as percepções dos profissionais quanto à caracterização da escola como uma Comunidade de Aprendizagem? <i>De acordo com Stoll (2006), uma Comunidade de Aprendizagem pode ser formada de diferentes formas, de acordo com o ambiente de trabalho e a situação contextual. Porém é um consenso que as Comunidades de Aprendizagem Profissional sugerem a reunião de um grupo em que os professores e administradores de uma escola compartilham saberes, ideias, refletem e analisam criticamente a própria prática e organizam o aprendizado em busca de melhorar o trabalho profissional, em prol do desenvolvimento da escola.</i> Com base nesta definição, dê a sua opinião quanto à caracterização da escola Amorim Lima como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP): a) Acredita que ainda não reúnem os requisitos básicos para formar uma CAP; b) Acredita que se encontram numa fase inicial, ainda com muitas dificuldades de implementação; c) Acredita que já estão em fase avançada, tendo já superado as piores dificuldades, mas ainda não alcançaram um satisfatório desenvolvimento; d) Acredita que já apresenta uma CAP consolidada e em pleno funcionamento; e) Outra fase não designada. Qual?
Relação CAP - implementação do projeto	25- acredita que haja uma relação existente entre a organização da equipa como CAP e a conquista do sucesso do projeto inovador desta escola?

Anexo 2: Quadros

Quadro 1: Comparação entre as práticas da escola tradicional e escolas inovadoras

Escola tradicional	Escola baseada em ideais Inovadores
Foco nos conteúdos e no sistema disciplinar	Foco no aluno e seus processos de aprendizagem
O professor transmite o conhecimento ao aluno	Professor é mediador nos processos de aprendizagem
Liderança burocrática e centralizada	Liderança democrática e partilhada
Pouco envolvimento com os valores da escola	Compromisso e colaboração em prol da escola
Resistência às práticas diferenciadas	Adesão às novidades como aquisição de competências
Resistência ao emprego de novas tecnologias	Emprego efetivo das novas tecnologias
Pouca reflexão e avaliação das práticas	Reflexão e avaliação contínuas do trabalho educativo
Conhecimento dado como pronto, acabado	Valorização da aprendizagem contínua
Ensino desconectado da prática dos valores	Formação de atitudes morais: diálogo, colaboração, relações afetivas e valorização das diferenças individuais
Seguimento restrito dos conteúdos curriculares predeterminados e padronizados	Desenvolve situações de aprendizagens experienciadas
Rigidez na organização dos espaços, horários, disciplina e regras pré-estabelecidas	Flexibilidade de tempos, horários e metodologias
Informações centralizadas e pouca comunicabilidade entre as pessoas	Partilhas de informação e conhecimentos e boa comunicabilidade entre as pessoas
Adesão passiva ao modelo de incentivo à competitividade e altos desempenhos, visando resultados maioritariamente quantitativos	Visão crítica da realidade, preocupação com o processo evolutivo e qualidade da aprendizagem
Segregação entre escola, pais e comunidade extraescolar	Envolvimento dos pais e comunidade extraescolar na vida da escola

Quadro 2 - Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
Percepções da escola	<ul style="list-style-type: none"> ○ Descrição da escola ○ Fatores Limitadores ○ Elementos facilitadores do trabalho ○ Formas de organização para o contorno das dificuldades
Gestão partilhada	<ul style="list-style-type: none"> ○ Partilha de decisões ○ Partilha de ideias e informações
Organização da equipa	<ul style="list-style-type: none"> ○ Valores ○ Relações Interpessoais ○ Colaboração ○ Participação democrática
Organização da prática educativa	<ul style="list-style-type: none"> ○ Foco das ações educativas ○ Papel docente ○ Aprendizagem do aluno ○ Diferenciação metodológica
Aprendizagem profissional	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estudos individuais e coletivos ○ Formações ○ Transdisciplinaridade
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reflexão das práticas ○ Reflexão sobre problemas ○ Visão da escola como CAP

Quadro3: Núcleos de desenvolvimento das competências

Núcleos	Competências
Iniciação	Aquisição de competências básicas visando a integração e aquisição de noções de autonomia, responsabilização, gerência do tempo e espaços de aprendizagens. Tomam contato com a leitura, expressão oral e escrita e adquirem conhecimentos lógico-matemáticos.
Consolidação	Ampliação das competências já adquiridas na fase anterior, acrescentando-se outras áreas do conhecimento e maior envolvimento em trabalhos de projetos.
Aprofundamento	Aprofundamento das competências adquiridas, relacionadas à convivência, valores e autonomia na aquisição dos saberes e desenvolvimento de competências pertinentes ao final do Ensino Básico.

Quadro 4: Dimensões Curriculares

Dimensões	Áreas abrangidas
Desenvolvimento linguístico	Línguas Portuguesa, Inglesa, Francesa e Alemã
Desenvolvimento lógico-	Matemática

matemático	
Desenvolvimento naturalista	Estudo do Meio, as Ciências da Natureza e Naturais, a Físico-Química e a Geografia
Desenvolvimento identitário	Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal e História em geral
Desenvolvimento artístico	Expressão Musical, Dramática, Plástica e Motora, Educação Física, E.V.T., Educação Musical, Educação Visual, Educação Tecnológica e o uso das T.I.C
Desenvolvimento pessoal e social	Formação Pessoal, o Ensino Especial e a Psicologia

Quadro 5: perfil dos profissionais (variáveis idade e género)

Inquiridos	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Género	F	M	M	F	M	F	F
Idade	41	40	n/f	32	n/f	55	49

Quadro 6: Perfil dos profissionais (tempo de profissão e área de atuação)

Inquiridos	Tempo de profissão	Tempo de trabalho na instituição	Dimensão Curricular	Ciclos/Núcleos
E1	(+-) 15	10	Matemática	Coord/Consolidação (+- 2º 3º ciclos)
E2	9	8	Matemática	Aprofundamento (+- 1º e 2º ciclos)
E3	8	8	Ed. Física	Todos os núcleos (1º 2º 3º ciclos)
E4	9	8	Linguística	Consolidação (+- 3º ciclo)
E5	11	10	Linguística	Aprofundamento (1º e 2º ciclos)
E6	28	17	Artística	Coord/prof. (1º, 2º e 3º ciclos)
E7	(+) 20	13	Artística	Coord. Prof. (1º, 2º e 3º ciclos)

Quadro 7: Participação em formações, uso das TICs e produções académicas

Inquiridos	Grau académico	Frequência em formações complementares	Investigações/ artigos produzidos *	Hábitos de leituras	Habilidade/ emprego das TICs
E1	Licenciatura	Sim*	X	Muito frequente/variada	X
E2	Especialização	Sim*	X**	Frequente	X
E3	Especialização	Sim*	X**	Frequente/ Técnicas	X
E4	Licenciatura	Sim*	X	Frequente e variada	X

E5	Licenciatura	Sim*	X	Frequente e variada	X
E6	Licenciatura	Sim*	X	Muito frequente/variada	X
E7	Especialização	Sim*	X	Frequente e variada	X

Quadro 8: Quadro comparativo dos modelos tradicional, CAP e da escola em estudo.

Escola Tradicional	Escola como CAP	Escola em estudo
Foco nos conteúdos	Foco no aluno e seu processo de aprendizagem	Foco no aluno e seu processo de aprendizagem
Falta de clareza nos objetivos	Clareza quanto aos objetivos	Clareza quanto aos objetivos
Ações desconectadas da prática dos valores	Trabalho com os valores	Trabalho fortemente baseado nos valores
Ausência de colaboração	Colaboração na resolução dos problemas da escola	Colaboração na resolução dos problemas da escola
Relações hierarquizadas	Relações democratizadas	Relações democratizadas
Liderança centralizada e burocrática	Liderança democrática e partilhada	Liderança partilhada e altamente democrática
Pouca ou ausência de reflexão e avaliação das práticas	Reflexão e avaliações contínuas	Reflexões e avaliações contínuas
Centralização das informações e conhecimentos	Visão, informações e conhecimentos partilhados	Visão, informações e conhecimentos partilhados
Conhecimento profissional dado como pronto, acabado	Valorização da aprendizagem profissional contínua	Valorização da aprendizagem profissional contínua
Resistência às práticas diferenciadas	Adesão às novidades como meio de aquisição de competências	Adesão às novidades como meio de aquisição de competências
Resistência ao uso das TIC	Emprego efetivo das TIC	Emprego efetivo das TIC
O professor transmite o conhecimento ao aluno	Professor é mediador nos processos de aprendizagem	Professor é mediador nos processos de aprendizagem
Seguimento restrito dos conteúdos curriculares	Desenvolve situações de aprendizagens experienciadas	Desenvolve situações de aprendizagens experienciadas
Práticas isoladas e segregação das disciplinas	Trabalho conjunto e transdisciplinaridade	Trabalho conjunto e transdisciplinaridade
Espaços, horários, disciplinas e regras formalizadas	Flexibilidade em função dos objetivos que se pretende atingir	Espaços, horários e conteúdos flexíveis e enriquecidos com outras atividades.
Adesão passiva ao modelo de competitividade e altos desempenhos por resultados maioritariamente quantitativos	Visão crítica da realidade, preocupação maior com a qualidade da aprendizagem	Visão crítica da realidade/ Preocupação maior com a aprendizagem desenvolvimento integral do aluno.
Afastamento entre escola, pais e comunidade extraescolar	Aproximação dos pais e comunidade extraescolar	Aproximação dos pais e comunidade extraescolar

ANEXO 3: Categorias de Análise de Conteúdo

Fatores limitantes da implementação do projeto	Atingir os objetivos em relação ao desenvolvimento do aluno	<p>O trabalho a nível da aprendizagem cognitiva com os alunos, às vezes, não é assim tão fácil, porque tem a ver com o que eles aprendem lá fora e tal, acho que isto também não facilita. O trabalho tem sido feito, mas não é propriamente tão simples quanto parece.” (E3)</p> <p>“Muitas vezes os pais, quando os alunos já estão quase no fim da linha, lembram-se de que existe a nossa escola.” (E2)</p> <p>“No dia-a-dia a grande dificuldade está em conseguirmos dar resposta a todos, porque esta é a nossa ambição.” (E5)</p> <p>“A dificuldade, às vezes, está realmente em encontrar a estratégia adequada à dificuldade daquele aluno, por isso é necessário, muitas vezes ir experimentando.” (E5)</p>
	Trabalho em equipa/percepções comuns.	<p>“E isso do pessoal trabalhar todos juntos tem vantagens, mas também de vez em quando causa atritos entre nós, não é um mundo perfeito.” (E2)</p> <p>“O trabalho de equipa é sempre um trabalho difícil, É aliciante, logicamente é o trabalho que se tem que fazer, é correto (bom), mas não é propriamente fácil trabalhar porque são pessoas” (E3).</p> <p>“Todos os anos, nós achamos ser o ano em que nós vamos ser obrigados a fechar as portas, nós temos conseguido sobreviver.” (E5)</p>
	Determinações das políticas educativas governamentais	<p>“As burocracias atrapalham muito, embora tentemos sempre encontrar uma margem de negociação com o Mec.” (E4)</p> <p>“São sempre negociações difíceis porque a base de entendimento não é a mesma.” (E4)</p> <p>“As preocupações do MEC são umas e as nossas preocupações são outras e muitas vezes as preocupações do MEC prendem-se muito a uma perspectiva económica da educação, e no nosso caso não é a perspectiva económica que nos interessa, mas sim a pedagógica.” (E4)</p> <p>“Há situações em que não nos é dada essa possibilidade de concretizarmos aquilo que acreditamos e defendemos.”</p> <p>“Na burocracia, acho que se tem conseguido ultrapassar mais ou menos, mas se consome muita energia para isso.” (E2)</p> <p>“A parte burocrática, é bastante puxado, porque é uma coisa que tá constantemente a aparecer e que influencia bastante o trabalho durante o ano, quer o trabalho, quer a maneira como as pessoas que estão a ... (trabalhar). (E2)</p> <p>“Porque o MEC não vai fazer uma lei específica para a EP, não é?” (E2)</p> <p>“Acho que se tem conseguido ultrapassar a parte burocrática mais ou menos, mas se consome muita energia para isso.” (E2)</p> <p>“A parte burocrática, é bastante puxado, porque é uma coisa que tá constantemente a aparecer e que influencia bastante o trabalho durante o ano, quer o trabalho, quer a maneira como as pessoas que estão a ... (trabalhar). (E2)</p>
	Trabalho colaborativo focado nos objetivos	<p>“É uma experiência de toda uma escola em que se organiza em função de um projeto (E6).</p> <p>“Projeto porque é um referencial, é aquilo que nos norteia, relação porque assenta no trabalho cooperativo e colaborativo entre, por um lado, as crianças nos grupos, as crianças com os professores, os professores em equipa, e os pais com os alunos e com os professores, portanto, há aqui a relação que é muito próxima e que de facto é muito diferente de outras escolas” (E6).</p> <p>“Se todos nós, e quando eu digo todos nós, não é só orientadores educativos, mas orientadores educativos, pais, alunos, auxiliares também são orientadores educativos, se todos os que fazem parte desta comunidade tiverem o mesmo entendimento do projeto educativo, por si só, isso já é a garantia de que ele funcionará” (E4).</p>

Elementos favorecedores da implementação do projeto	Capacidade de reflexão/ Visão crítica	<p>“Temos as responsabilidades também: recreio bom, os 5Rs, biblioteca, o jornal, que também garantem o bom funcionamento da escola” (E4).</p> <p>“Sobretudo a participação dos alunos garante o bom funcionamento da escola, porque a escola continuaria a funcionar bem se fossem os professores a decidir, mas a vantagem nisso tudo é envolver os diferentes elementos da comunidade no espaço da escola, num espaço que é de todos” (E4).</p>
	Esforço coletivo/ Dedicação	<p>“Somos muito críticos em relação ao próprio trabalho que fazemos” (E7).</p> <p>“A postura também é de reflexão, de pensar sempre: ‘ok, está bem, mas pode ser sempre melhor’. Às vezes até é um pouco doloroso, porque parece que estamos sempre à procura de algo que ainda não existe, por melhor que estejamos neste momento, parece que há sempre alguma coisa que pode ser melhorada” (E4).</p> <p>“Se a gente encarar sucesso no sentido do que eu acho que faz um bom trabalho, é muito autocrítica, nós achamos sempre que fazemos mal” (E1)</p> <p>“Porque tudo está sempre a mudar (...), temos que nos adaptar ao que esta a nossa volta, não podemos fazer ouvidos moucos” (E1).</p> <p>“Não estou a dizer que é um sistema perfeito porque também não há sistemas perfeitos, mas mediante as dificuldades será fácil encontrar, refletir e encontrar estratégias para resolver estas mesmas dificuldades que vão surgindo diariamente e naturalmente” (E4).</p> <p>“A gente tenta sempre contornar, só que é assim: as coisas vão sendo sempre adaptadas, nada é pronto, esta escola não é algo que já é fixo nem a gente pretende que seja cristalizado” (E1).</p>
	Relações de proximidade e apoio mútuo	<p>“A pessoa tem que gostar muito. A equipa dá sempre muito mais tempo ao trabalho” (E1).</p> <p>“Esta escola implica muito sacrifício, aqui ninguém cumpre as 22 horas supostamente... como professor. São 22 horas letivas, não é? 35 no total, sendo as outras para preparação dos trabalhos. Mas nós podemos dizer que durante as 35 nós estamos aqui, não é qualquer pessoa que esta sujeita a isso” (E1).</p> <p>“É um sucesso muito sofrido, ou seja, todas as conquistas que a escola consegue é com muita luta, com muito ajuda e uma posição de frente dos pais mesmo, ao contrário nós nunca conseguiríamos muito do que foi conseguido ao longo destes 38 anos.” (E1)</p> <p>“O que se conseguiu até o momento deve-se ao trabalho... deve-se dar mérito a quem trabalhou, partiu muita pedra, experimentou, procurou as melhores respostas e, no fundo é assim, vamos dar o mérito ao professor José Pacheco” (E1).</p> <p>“O projeto não surgiu o que é agora, não é o que era há 30 anos, as coisas foram graduais” (E1)</p> <p>“Pelo facto de existir uma organização bastante consolidada” (E2).</p>

Categoria: Gestão Partilhada		
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Contexto
	Partilha de decisões	<p>“Há um conselho de projeto em que as coisas são discutidas de uma forma colegial. Claro que há partes e competências que estão ligadas diretamente ao conselho de gestão, mas a maioria é partilhada” (E1).</p> <p>“Por exemplo: eu sou coordenadora do meu núcleo mas uma serie de coisas que vêm para nos discutirmos, para no fundo fazermos uma reflexão conjunta e vermos o que que a gente acha melhor. Eu não chego lá ao nosso núcleo e digo: “vamos fazer assim”, não, tudo é muito partilhado” (E1).</p> <p>“Também temos vários níveis de decisão (...) Por exemplo, no conselho de projeto vão todos os professores todos e imagino que seja um pouco intimidador, mas, por exemplo, se é alguma ideia relativamente a sua valência ou área disciplinar tem a opinião da dimensão que é um grupo mais pequenino”</p> <p>“Algumas coisas, mais a nível burocrático dependem mais da gestora ou da secretaria. Algumas decisões são levadas à equipa, quando é necessário (...) nós votamos neles porque acreditamos que fazem um bom trabalho, então não tem que tudo ser levado à equipa, mas há coisas que sim, são levadas à equipa para serem decididas entre nós.” (E3)</p> <p>“É também uma escola de partilhas” (E5).</p>
	Discussão	<p>“Muitas vezes a gestão tem que chegar e informar como as coisas vão ser porque a questão já vem... já é ministerial, então não podemos dizer muito mais, não podemos discutir. Mas no que depende da escola, há espaço de discussão, há sempre espaço de discussão.” (E3)</p> <p>“Sim. Há um conselho de projeto em que as coisas são discutidas de uma forma colegial” (E1)</p> <p>“Há momentos em que, às vezes, a pressão é tanta em termos governamentais, que nem sempre dá isso dá para acontecer como nós desejaríamos, porque muitas das vezes a gestão tem que chegar e informar como as coisas vão ser, então a questão já vem... já é ministerial. Então aí nós não podemos dizer muito mais, ok, então é assim e assim temos que fazer, não podemos discutir. Mas no que depende da escola, há espaço de discussão” (E5).</p> <p>“Há muita negociação e há aqui também um espaço pouco formal que nos permite que também se faça uma gestão um pouco diferente.”</p> <p>“Cada um percebe mais ou menos qual é o seu trabalho, mas não são estanques” (E2).</p>
	Partilha das Informações	<p>“O que é importante é partilhado. Sobretudo a parte pedagógica e mais relacionadas aos alunos, é bastante aberta e bastante partilhada” (E2).</p> <p>“Sim, (as informações) têm que chegar, tem que chegar porque é um trabalho em equipa e as pessoas têm que realmente saber o que o colega está a fazer, o que se vai fazer, o que é que as crianças vão ter que fazer ou preparar...” (E3).</p> <p>“Sim, há partilha das informações” (E5).</p> <p>“Nós não temos que saber tudo o que se passa, e até se se tivesse que saber tudo, iria complexificar imenso o nosso trabalho e também não conseguíamos andar para a frente em algumas coisas, portanto, deve haver limitação de algumas coisas, mas sem limites rígidos” (E2).</p> <p>“Sim, há partilha de informações. Nós comunicamo-nos muito presencialmente porque, como partilhamos espaços de</p>

Partilha de informações	Comunicabilidade	trabalho, é fácil, mas temos uma rotina também muito presente através do email” (E5).
		“Sim, estamos sempre em estreita comunicação porque temos sempre reuniões semanais” (E5). “Há aqui um trabalho de equipa no sentido da informação ser difundida, depois o pessoal da gestão ajuda muito nisso, também” (E3). “De facto há um espaço de comunicação muito aberto.” (E6) “Com os pais: Existem vários meios, existe o mural de recados, <i>mails</i> , plano da quinzena, cartas, ofícios” (E6) “Há vários mecanismos, vários corredores, digamos, de comunicação, através das reuniões que fazemos. Há as reuniões de núcleo, da coordenação, de projeto e também reuniões entre os alunos” (E7).
Categoria: Organização da equipa		
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Contexto
Emprego dos valores	Emprego dos valores	“Os valores aqui estão um bocado dependente uns dos outros.” (E2) “Foram criados, portanto, um conjunto de dispositivos e uma organização específica e que acreditamos que da resposta a estes valores, partindo sempre do princípio que a implicação de todos, pais, alunos, docentes e não docentes, tem que ser efetiva”(E7). “ (Os valores são empregados) sem dúvida, com toda a comunidade escolar” (E3). “é um projeto muito inovador e sustentado nos princípios que estão na sua base: autonomia, responsabilidade, democracia e por si só, algo muito basilar para que todo o resto que haja em termos de educação se concretize” (E4). “Sem dúvida. Se há uma coisa que é lembrada no dia-a-dia aos alunos, são os valores” (E5). “É sistematizado e constantemente lembrado, trabalhado com as crianças sobre o que que é isto, o que que é aquilo ou o que é preciso para chegar lá” (E3). “Nós aqui não temos educação para a cidadania, nós trabalhamos Na cidadania”(E7). “O projeto é assente em valores que tentamos implementar: solidariedade, diferenças de opinião, cidadania, autonomia, responsabilidade, pesquisa, trabalho colaborativo e, portanto, todos estes valores devem ser postos em práticas em todos os níveis que a escola vive, não só os alunos, com os professores, as famílias, com o pessoal não docente, o pessoal administrativo” (E7).
		“Sim e existem varias instancias e vários instrumentos que nos permitem depois concretizar estes princípios e valores no dia-a-dia” (E4). “A reunião de assembleia é importante porque lá torna-se visível estas coisas de que estou a falar (valores)” (E4). “Há uma série de dispositivos que estimulam e promovem este trabalho de recordar e da necessidade de o fazer” (E5). “É um ponto de referência e este ponto de referência são também os dispositivos educacionais que nos temos aqui na escola: a lista de direitos e deveres, que é uma grande referência em termos de atitude e mais para os alunos” (E4)”. “Os miúdos participarem da construção do código de conduta, a questão da existência das responsabilidades que gerem o

	Dispositivos de implementação	<p>funcionamento de toda a escola, tudo isso é com o grande objetivo de viver a cidadania, de estar em cidadania de viver a autonomia e a responsabilidade, claro mediado por nós, adultos” (E7)</p> <p>“Negociação porque ao contrário do que possa dar a entender, os alunos têm a primeira palavra mas há sempre uma orientação por parte dos professores no sentido de promover os valores” (E6).</p> <p>“No início do ano, quando os alunos chegam à escola, a escola está vazia, está despida, tem o material físico: mesas, cadeiras, mas os murais estão vazios, não há responsabilidades, não há grupos formados, não há tutorias e o arranque do ano começa exatamente com isso: com a construção ou a reconstrução de algo e isso acarreta reflexão, debates, ouvirmos a percepção de orientadores, de alunos e quando isso tudo é construído em conjunto, no caso de haver falhas ou de haver alguma coisa que não corre tão bem, remete-nos sempre ao ponto inicial, que foi o da construção e da discussão, relembrando vantagens e desvantagens de alguma coisa existir: porque uma coisa é de uma forma e não de outra?” (E4).</p> <p>“E a mesma coisa com as funcionárias. As funcionárias são pessoas iguais que vocês têm que respeitar” (E1).</p> <p>“Eles (os alunos) têm que respeitar a todos por igual, não vou respeitar a si porque é minha tutora ou porque é só a professora do meu núcleo, não, tem que respeitar a todos.” (E1)</p> <p>“A grande vantagem de tudo isso é a construção conjunta de todos os instrumentos que garantem a concretização destes valores” (E4).</p>
	Envolvimento com os valores do projeto	<p>“Acho que todas as pessoas que estão aqui estão de coração” (E1).</p> <p>“Entre nós tem que ser um critério para estarmos aqui dentro, só se consegue acreditar no que faz aqui se realmente estiver a seguir esta matriz” (E5).</p> <p>“Há um espaço de liberdade entre as pessoas, de liberdade responsabilizada que também permite que a qualquer altura possa estar disponível” (E6).</p> <p>“Mas sem dúvida é algo muito trabalhado aqui, é muito interiorizado, sim” (E5).</p> <p>“E esta é uma diferença entre esta e as outras escolas: Não é uma experiência de um ano, de uma turma ou de um professor, é uma experiência de toda uma escola em que se organiza em função de um projeto que inclui autonomia, responsabilidade, cooperação e solidariedade” (E6).</p> <p>“Da parte dos orientadores educativos eu quero acreditar que o motivo de todos nós cá estarmos é este: de acreditarmos naquilo que lemos em papel, não é? No projeto educativo, mas depois acreditarmos naquilo que acontece na prática” (E4).</p> <p>“Sim, não dava para não ser, se já é mal trabalhar em outros sítios sem isso, aqui não é possível” (E2). (compromisso)</p> <p>“Sim, há compromisso de toda a gente, faz parte do projeto, portanto, as pessoas têm que se envolver e tem que ser assim” (E3).</p> <p>“Sim, em núcleo, individualmente ou em equipa, mas sim, todos envolvem-se. Tem que ser assim” (E3).</p>
	Relações de Proximidade	<p>“Não há política proactiva de fazer isto por causa daquilo, mas a organização da escola favorece muito isso (as relações de proximidade)” (E2).</p> <p>“Nós somos colegas e há uma parte profissional que tem que estar ali presente, mas com isso não se quer dizer que o pessoal não esteja apenas no esquema do profissional” (E2).</p> <p>“Não me parece que haja uma tentativa de forçar relações de amizade que não existem” (E2).</p> <p>“Acho que a relação que existe entre os orientadores educativos da escola e estou a falar da relação afetiva, de proximidade, facilita e muito todo o trabalho que depois tem que ser feito profissionalmente” (E4).</p>

Relações Interpessoais		<p>“Sim, o sucesso em termos cognitivos, acho que é potenciado por esta relação de proximidade” (E4).</p> <p>“O projeto sobrevive tendo como ponto de partida a interação entre todos os atores educativos”(E7).</p> <p>“A relação é amigável” (E1).</p> <p>“ É a grande vantagem para que haja um diálogo aberto entre todos” (E4).</p> <p>“Aqui a relação é diferente porque é muito próxima” (E6)</p> <p>“O projeto está poiado na relação entre todos aqueles que a compõem e na negociação entre estes mesmos elementos” (E7).</p> <p>“Sim, e também acabou por estabelecer o seguinte: relações de fraternidade e de proximidade entre nós, pessoais, foram necessárias, porque se não, tu não conseguias ter o estar a vontade a trabalhar com os colegas e partilhar tanto como partilhas” (E5).</p>
	Relações amigáveis professores-gestores	<p>“Há aqui também um espaço pouco formal que nos permite que também se faça uma gestão um pouco diferente” (E6).</p> <p>“É um bocado das duas coisas (amigável e burocrática), mas não há uma hierarquia perfeitamente estabelecida e burocrática” (E2).</p> <p>“ (A relação com a direção) é amigável, de apoio, tem a parte burocrática, mas acho que em geral é completamente diferente das outras escolas” (E3).</p> <p>“Até porque a nossa gestora também já foi orientadora muitos anos junto connosco e há aqui uma aproximação maior, a gente brinca muito, também somos chamados à atenção, mas é, sim, uma relação bastante amigável” (E3).</p> <p>“Há muita coisa que acontece do ponto de vista também informal” (E7).</p>
Colaboração	Colaboração	<p>“E também (há) não só a colaboração entre os professores mas de toda a comunidade escolar, porque os pais estão envolvidos” (E3).</p> <p>“Nós temos uma grande facilidade aqui na escola, que é o trabalho colaborativo” (E6)</p> <p>“ É feito tudo muito colegialmente de uma forma colaborativa e coletiva” (E1).</p> <p>“Todos colaboram, sim porque os valores são trabalhados de uma forma transversal por todos, nas várias valências, traduzidos por vários dispositivos que, se for analisar a cada um dos dispositivos, contribuem para uma serie de atitudes e competências que pretendemos que sejam desenvolvidas” (E1).</p> <p>“Aqui nada entendido que há uma hierarquia, independentemente da parte gestora, claro, que é responsável máximo, mas é feito tudo muito colegialmente de uma forma colaborativa e coletiva.” (E1)</p> <p>“A escola organiza-se de uma determinada forma que tenta dar resposta a esta cooperação e esta interação permanente entre os membros todos que compõem” (E7)</p> <p>“É uma mais-valia (trabalho coletivo) porque, primeiro, nunca está num espaço sozinho com muitos alunos, muito excecionalmente é que estará e depois sente-se mais a vontade e não se é obrigado a saber tudo.” (E1).</p> <p>“Porque o projeto assenta no trabalho cooperativo e colaborativo entre, por um lado, as crianças nos grupos, as crianças com os professores, os professores em equipa, e os pais comos alunos e com os professores.” (E6)</p> <p>“Aqui nunca se está num espaço sozinho com muitos alunos, muito excecionalmente é que estará” (E1).</p> <p>“O espaço de liberdade entre as pessoas, de liberdade responsabilizada que também permite que a qualquer altura possa estar disponível” (E6).</p> <p>“Aqui eu nunca ouvi um dos nossos professores a perguntar uma coisa destas (a que horas terminará a reunião). “Se, por exemplo, eu digo: ‘logo as 4 horas, preciso estar com vocês’, eu não tenho nenhum professor que me diga: isso começa as 4</p>

	Apoio mútuo	e a que horas é que acaba?” (E6).
		<p>“Acho que o pessoal quando tem uma dificuldade, é mais ou menos em conjunto, acho que o pessoal tá bastante apoiado”. (E2).</p> <p>“Sem dúvida que há apoio” (E3).</p> <p>“Aqui as pessoas também ajudam-se muito” (E6).</p> <p>“Se eu faltar, o trabalho continua” (E3).</p> <p>“O professor tem sempre muito medo de ser criticado, de ser observado, com uma postura mais negativa Então, o que acima de tudo, primeiramente foi trabalhado entre nós todos aqui, o que nós prestamos uns aos outros é ajuda. Se eu te aponto alguma situação em que falhaste ou que distraíste, tu tens que encarar isso fraternamente, não tens que encarar como crítica, porque se não vai estar diariamente a apensar que não estas a vontade a trabalhar, que não és tu e nem vais agir naturalmente” (E5).</p>
Participação democrática	Participação	<p>“Toda a comunidade deverá estar implicada nesta gestão do funcionamento de toda a escola” (E7).</p> <p>“A partir do momento que há uma tomada de decisão, toda gente tem que defender aquela decisão. Temos que vestir a camisola, mas ate chegar à decisão, temos que debater” (E1).</p> <p>“É um projeto educativo que, numa perspectiva sistémica, sobrevive tendo como ponto de partida a interação entre todos os atores educativos e todos os dispositivos que organizam o projeto da escola” (E7).</p> <p>“De facto, nesta escola não se pode esquecer de ninguém, todos são importantes e estão todos no mesmo nível: os funcionários, os alunos, os pais, os docentes” (E7).</p> <p>“E para que as pessoas sintam-se implicadas, têm de facto que participar, tem que ter oportunidade de dar as suas opiniões de serem ouvidas e, portanto, por isso é que nos organizamos desta forma” (E7).</p>
	Participação dos alunos	<p>“Tem que se questionar Se alguém questiona, é porque de facto, tá a pensar sobre si próprio” (E6).</p> <p>“Há muitas regras nesta escola, o que não se espera é que sejam decididas pelo professor” (E1).</p> <p>“A assembleia é um dos mais importantes dispositivos aqui na escola, no qual os alunos apresentam sugestões, debatem, decidem sobre o funcionamento da escola e as questões que os preocupam, problemas, dificuldades ou então simplesmente um momento de partilha” (E4).</p> <p>“Este trabalho (de responsabilidade) é feito com as crianças porque, no fundo, elas estão à frente também da escola, há orientadores nas diversas responsabilidades, mas no fundo as decisões vão sendo delas. Só a nível mais pedagógico é mais decidido entre os professores, mas a nível de funcionamento é tudo discutido e conversado com as crianças em responsabilidades e depois levado em assembleia e lá é decidido” (E3).</p> <p>“Porque ele (o aluno) só vai sentir-se implicado nela se realmente e efetivamente estiver implicado no que é o andar para a frente, a vida da escola, a organização das tarefas, então é quase que uma vivência participada e experienciada” (E5).</p>

	Participação Dos professores	<p>“Nestas reuniões, se tiver ideias, levo-as para ser discutida e fico à vontade” (E3).</p> <p>(Sinto-me à vontade) “sobretudo para colocar um problema” (E2)</p> <p>“Sem dúvida, são nestes momentos que nós temos que colocar, seja algum problema ou dificuldades das crianças, seja alguma dificuldade que tenhamos. Nestas reuniões, se tiver ideias, levo para ser discutida e fico a vontade” (E3).</p>
	Participação dos pais	<p>“É indispensável e tem sido uma grande mais-valia, aliás, acho que sem a participação e implicação dos pais este projeto não teria sobrevivido” (E7).</p> <p>“Essa liberdade que os pais têm aqui na escola é uma mais-valia e nem podia ser diferente num projeto deste” (E3).</p> <p>“Faz toda a diferença” (E4).</p> <p>“O conselho máximo deste projeto é o conselho de direção presidido por um pai” (E4).</p> <p>“Sim, é positiva, é uma mais-valia, sem dúvida nenhuma” (E3).</p> <p>“Sim, muito positiva” (E2).</p> <p>“(os pais) Estão sempre na escola”(E1).</p> <p>“É indispensável e tem sido uma grande mais-valia, aliás, acho que sem a participação e implicação dos pais este projeto não teria sobrevivido” (E6)</p> <p>“Há conflitos, mas no sentido positivo, no negativo nem tanto, os pais estão atentos e vão colocando questões e que vão dizendo o que acham que não está muito bem” (E2).</p> <p>“Não acho que seja cobrança no sentido negativo, são ou coisas que não percebem bem ou que acham que deveria ser de outra maneira, neste sentido, acho que sim, mas não acho que seja mal, é positivo. E acho que nós até incentivamos isso” (E2).</p> <p>“A escola tá sempre aberta, qualquer pai pode entrar aqui, falar, participar.” (E6)</p> <p>“É a única escola deste país em que o presidente do conselho é um pai” (E6).</p> <p>“A gente sempre participou em tudo, tem sempre aquela envolvimento com a comunidade.” (E1)</p> <p>“Fazem parte da vida da escola, percebe?”.</p> <p>“Acaba um bocado por resolver por aquilo que as pessoas diquem que a família que não liga, que os pais não apoiam” (E2).</p> <p>“Eles (os pais) têm reuniões mensais todas as segundas terças-feiras de cada mês, no entanto, o órgão máximo desta escola é o conselho de pais.” (E1)</p>
	Participação da Comunidade extraescolar	<p>“Fazemos trocas e tentamos trazer a comunidade para dentro da escola” (E3).</p> <p>“Comparando com a experiência individual que tenho e mesmo pelas partilhas de colegas que tenho, a trabalhar em outras escolas, é visível o envolvimento dos pais e a implicação dos pais nesta escola” (E4).</p> <p>“E nós temos trabalhado neste sentido de, apesar de sentirmos que os pais estão presentes e que há um envolvimento dos pais, uma preocupação não só com o percurso de seus educando, mas também do coletivo, de tornar essa participação ainda mais relevante e de chamar para a escola todos os pais, não excluindo nenhum deles, porque todos eles fazem parte desta comunidade” (E4).</p> <p>“É determinante” (E5).</p> <p>“Chegámos a ir fazer atividades para o lar, escolas primárias, infantário, visitar o centro cultural de vila das aves, que</p>

		oferecia espaço para exposições, tínhamos parceria com a junta de freguesia, que cedia espaços para a assembleia dos alunos...” (E1)
Categoria: Organização da prática educativa		
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Contexto
Foco/Objetivos das ações educativas	Desenvolvimento integral do aluno	<p>“O aluno. O objetivo final é o aluno” (E3).</p> <p>“O aluno como centro de toda a aprendizagem” (E5).</p> <p>“Sim, tanto quanto possível e, tendo em conta cada miúdo, é desenvolver o máximo que der para desenvolver” (E2).</p> <p>“Todo o trabalho para atingir o objetivo tem foco no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, seja a nível cognitivo, seja a nível social. O peso social (aspecto) para nós tem muita importância” (E3).</p> <p>“Cada aluno tem o seu tempo, mas procuramos que ele se potencie, se auto potencie, ou seja, que cada aluno procure ir mais longe consigo próprio” (E6).</p> <p>“A nossa ou organização é um pouco, ou muito diferente do sistema tradicional educativo português, sobretudo, eu destaco a valorização que há, não só em termos curriculares, porque a escola forma alunos também em termos cognitivos, mas a ênfase que é dada no desenvolvimento pessoal e social, preparando os alunos para viver já aqui em sociedade, ou seja, no domínio total e pleno do ser humano” (E4).</p> <p>“Isso não faz milagres, mas a gente acredita que chega lá... com muito esforço e acreditamos que graças a muita persistência e muita resiliência nossa que a gente consegue que eles, de alguma forma, não digo que se transformem em grandes alunos que, não, se têm muitas dificuldades, (...) (estas podem até continuar sempre?) mas acho que podem sair daqui melhores pessoas” (E1).</p>
	Aprendizagem significativa	<p>“Gostávamos que fossem os melhores alunos, queremos que eles também saibam muito, mas que, se não souberem, que o saibam procurar e que sejam melhores pessoas, porque se souberem procurar e forem melhores pessoas, certamente que terão sucesso na vida” (E1).</p> <p>“O que a gente acha é que com esta organização, queremos que eles mesmos ganhem ajustamento para procurar o saber, que de alguma forma, quando aprenderem, seja mais significativo para eles”. (E1)</p> <p>“Dentro da nossa dinâmica tentamos que as coisas sejam mais significativas, inclusive, por exemplo, eles têm projetos que desenvolvem, por exemplo, na área artística tem imensos conteúdos de ciências” (E1).</p>
		<p>“Acho que, para mim, o ponto fulcral neste projeto é a questão da abertura, depois tem a questão da aprendizagem. Eu tenho que estar sempre a aprender, a procurar coisas, a falar com pessoas dentro da escola e fora dela também, no sentido de crescer enquanto profissional para que possa dar respostas exigidas num projeto como este” (E3).</p> <p>“É muito mais motivador porque vai exigir de mim um trabalho extra, uma dedicação extra para o trabalho e enquanto pessoa também, porque tenho que ter uma abertura muito maior” (E3).</p> <p>“Lá fora não conseguiria fazer o que fazemos aqui porque o sistema de organização da escola é diferente, a questão da forma como nós nos colocamos em relação aos miúdos e em relação aos pais, acho que não dá... e acho que é muito mais positiva”</p>

Papel docente	Visão do trabalho	<p>(E2).</p> <p>“Na minha chegada a esta escola, vinha aberta a recolher da escola e aprender com a escola o que houvesse para aprender, mas sentia esta distinção e trabalhar num sistema educativo diferente” (E4).</p> <p>“Acho que todos nós, profissionais, que estamos cá, tem uma postura, primeiro de que ainda há muito para saber sobre este projeto e muito para aprender” (E4).</p> <p>“A liberdade pedagógica que eu tenho, que é também importante. Tenho liberdade de criar coisas novas, que em outras escolas não tem por causa do currículo... apesar de aqui também termos que estar apegados ao currículo, temos sempre mais liberdade” (E3).</p> <p>“Temos que ter uma abertura muito maior num projeto como este” (E3).</p> <p>“A mudança que se sente quando se chega cá, é uma organização completamente dispar, trabalhamos em colaboração e equipa diariamente no espaço de trabalho... é diferente” (E4).</p> <p>“Eu tive a experiencia, antes de vir para aqui, em outra escola e inicialmente foi muito estranho para mim. Sentia que, acima de tudo tinha que haver um respeito muito grande e tu entenderes que o teu colega, sempre que está ali, está para te prestar uma ajuda, não está para te criticar, porque se tu entendes que ele te vai criticar, tu nunca estarás à vontade para estar num espaço partilhado” (E5).</p>
	Satisfação profissional	<p>“É que já não há maneira de me tirar cá de dentro” (E2).</p> <p>“Acho claramente que é positivo, se não já tinha-me ido embora” (E2).</p> <p>“Sim, (há satisfação) e acho que a entrega também é grandemente visível. A motivação para “acreditar em” justifica depois, se calhar, as horas de trabalho cá e em casa... justifica-se” (E4).</p> <p>“Eu falo por mim, como professora, sim, estou satisfeita” (E6).</p> <p>“De facto, se até hoje estou aqui, é porque até hoje eu tenho um grau de satisfação e de implicação com este projeto, com todos os altos e baixos que nele vou viver, mas de facto, se estou nesta situação, é porque tenho um alto grau de satisfação” (E6).</p> <p>“De facto, estou muito implicada no projeto” (E7).</p> <p>“É um projeto em que eu sempre acreditei” (E7).</p> <p>“É muito gratificante estar com os colegas nos espaços a trabalhar e aquilo que mais conforto me dá na escola é não estar sozinha a trabalhar, é aquilo que mais me realiza enquanto pessoa e até enquanto profissional” (E7).</p>
	Desenvolvimento Integral/Assimilação dos valores	<p>“Tentamos que os alunos desenvolvam coisas não só no âmbito estritamente académico” (E2).</p> <p>“Há um entendimento de que as aprendizagens académicas também elas se promovem a partir da promoção das atitudes, da responsabilidade, do espírito crítico, do espírito analítico, da assiduidade, da pontualidade, da ajuda mutua, tudo isso faz parte das nossas atitudes e isso nos diferencia das outras escolas” (E6).</p> <p>“Não há aqui uma dissociação entre as atitudes dos alunos e as aprendizagens académicas” (E6).</p> <p>“É só a comissão de ajuda? É só a tutoria? É um todo, o próprio trabalho da responsabilidade, do espaço de trabalho e dos vários orientadores e que há sempre uma chamada de atenção para a forma de estar, a forma do ser.” (E1)</p> <p>“Temos também a formação pessoal e social em que eles têm um grupo, e no início fazem uma reunião dos problemas que querem discutir e temos o apoio da psicóloga, que é uma mais-valia” (E1).</p> <p>“Eles não estão ligados apenas a um professor, como acontece numa escola qualquer, em que praticamente só têm que</p>

Aprendizagem do aluno	Participação dos processos do funcionamento da escola	<p>respeitar o diretor de turma, ou então os professores da minha turma.” (E1).</p> <p>“Eles têm que respeitar a todos por igual, não vou respeitar a si porque é minha tutora ou porque é só a professora do meu núcleo, não, tem que respeitar a todos.” (E1).</p> <p>“E eles são muito incutidos a argumentar, há muita dinâmica de debate para debater assuntos” (E1).</p> <p>“Há uma serie de coisas, de problemas que eles percebem que nós não percebemos, também haverá algumas que nós percebemos que eles não percebem (os alunos)” (E2).</p> <p>“Quando são eles (os alunos) a decidirem, acho que as coisas passam mais depressa do que sermos nos a decidir e de vir de cima, digamos assim” (E2).</p> <p>“Nós não podemos dar as respostas todas” (E1) .</p> <p>“Este trabalho (de responsabilidade) é feito com as crianças porque, no fundo, elas estão à frente também da escola, há orientadores nas diversas responsabilidades, mas no fundo as decisões vão sendo delas. Só a nível mais pedagógico é mais decidido entre os professores, mas a nível de funcionamento é tudo discutido e conversado com as crianças em responsabilidades e depois levado em assembleia e lá é decidido” (E3).</p> <p>“Tem um efeito que é eles também sentirem mais comprometidos com a escola, sentirem que pertencem à escola, que a escola é deles, portanto acho que a responsabilidade” (E2).</p> <p>“Acima de tudo, promover nos alunos uma mentalidade de coresponsabilização, de sentido comunitário, de pertença da escola” (E5).</p> <p>“Nós quando fazemos uma intervenção no meio do debate dos alunos, de facto acabamos sempre por reconduzir o debate em algum sentido, então deixamos a ele o espaço e depois damos a nossa participação” (E6).</p> <p>“Nós, regra geral, cruzamos com eles porque eles, na responsabilidade cruzam com professores diferentes. Por exemplo, o aluno pode ser da iniciação, mas está na responsabilidade (grupo) com um professor que pode ser do aprofundamento” (E1).</p>
	Trabalho da Tutoria	<p>É muito positiva porque, toda a implicação que tem este trabalho envolve o trabalho dos colegas num mesmo espaço e envolve a família também” (E3).</p> <p>“Envolve o aluno e o trabalho desenvolvido dentro de um espaço e envolve a família e depois, logicamente vai envolver a escola toda” (E3).</p> <p>“É positivo porque permite estar em contato com a família também, eu vou-me aproximar mais, vou saber quem é aquela criança, o que se passa naquele núcleo familiar no sentido de ajudar aquela criança” (E3).</p> <p>“Cria uma proximidade muito maior com a criança e criando uma proximidade também com a família e assim torna-se muito mais fácil resolver os problemas que envolvem aquela criança” (E3).</p> <p>“O trabalho do professor tutor, primeiro, é ter uma visão global de tudo o que o aluno faz durante aquela quinzena, nas diferentes dimensões do saber e auxilia-lo, e orientá-lo, quer no momento da planificação” (E4).</p> <p>“E às vezes há dificuldades que o tutor, por esta relação mais próxima que tem com o aluno, se vai apercebendo do que às vezes foge à percepção dos restantes e, aí, o tutor é o elo de comunicação também com os colegas de trabalho” (E4).</p> <p>“Ao mesmo tempo, o tutor é o elo de comunicação com os pais” (E4).</p> <p>“O tutor tem o papel de informar, mas também de receber dos pais muita informação que lhe interessa enquanto profissional para conseguir trabalhar de uma forma mais eficaz com o aluno” (E4).</p> <p>“E toda a informação que chega sobre como este aluno é quando esta fora da escola, em família, com os pais, é muito</p>

Diferenciação o metodológica		<p>relevante para nós para perceber no dia-a-dia, algumas das suas atitudes e os seus comportamentos” (E4).</p> <p>“A relação do professor tutor é muito importante neste projeto, por um lado porque ele faz a ligação da escola com a família e por outro lado porque ele também faz parte da regulação e da monitorização do ensino-aprendizagem dos tutorados” (E6).</p> <p>“é um elo de ligação com o próprio aluno em termos cognitivos mas também em termos afetivos e o crescimento pessoal do mesmo” (E4).</p> <p>“Muito do trabalho do professor tutor também tem a ver com a integração pelo do aluno na escola, a socialização do aluno, na sociedade, a interação com os outros e implicação deste mesmo aluno na própria escola não se restringe só ao acompanhamento curricular” (E4).</p> <p>“A base do trabalho está nas relações que se estabelecem, esta relação que o professor tutor estabelece com os alunos, que é um grupo mais pequeno, é de facto, muito significativa” (E7).</p> <p>“Há aqui uma relação que se estabelece, de compromisso que também eles (os alunos) não querem defraudar” (E7).</p> <p>“Muitas vezes, eles estavam aflitos porque tinham reunião com o professor tutor e... notava-se aquela pressão porque não conseguiam cumprir e de alguma forma deixaria o tutor mais triste e eles também sentem isso, portanto a tutoria é uma relação fundamental” (E7).</p> <p>“É o elemento de confiança do aluno, mas do ponto de vista do emocional e psicológico, uma repartição que de alguma forma fortalece este papel” (E6).</p> <p>“Sempre que há alguma coisa que tem a ver com a família, nós os gestores, não falamos com os encarregados de educação, falamos com os tutores para falarem com o encarregado de educação. Se envolve outras instituições, como por exemplo a comissão de proteção, outras instituições sonde eles poderiam eventualmente fazer a progressão do seu percurso escolar, também não fazemos nós, fazemos sempre envolvendo a família, os encarregados de educação” (E6).</p> <p>“O professor tutor é aquele que conhece o aluno, vê que hoje não esta bem, se ele está na sala doente, um funcionário e ele pede para falar que é que ele tem, se está triste, o que é que está a passar, portanto, ele é sempre a primeira instância” (E6).</p> <p>“Para que isso seja possível (vivenciar os valores), organizamos não por anos de escolaridade, não por ciclos, nem por turmas, como normalmente acontece, organizamos por núcleo de projetos, que são a primeira instância da estrutura de projeto educativo” (E7).</p> <p>“ A questão da monitorização das aprendizagens é muito importante porque o plano da quinzena é feito com o professor tutor e a avaliação da quinzena também e o professor tutor também naquele momento conversa com ele, regista comentário etc. na semana intercalar, portanto, a próxima semana não há plano de quinzena, na próxima semana” (E6).</p> <p>“Estas dimensões do currículo tem como ponto de partida o currículo nacional, porque nos somos uma escola pública e isso é inevitável, portanto, partimos do currículo nacional” (E7).</p> <p>“Claro que há um currículo, aquele que nós chamamos de currículo objetivo e depois há um currículo todo subjetivo que é muito, embora seja subjetivo, é muito visível aqui na escola e o que quero dizer com isto é que toda a história pessoal de cada um de nós, de cada aluno e de cada professor, de cada agente educativo é valorizada e também trabalhada e assim se enriquece o currículo” (E7).</p> <p>“Há um conjunto de dispositivos que ligam a aprendizagem curricular e isso é muito complexo também, portanto, à forma como a aprendizagem acontece, o compromisso entre o aluno e o professor, na sua própria aprendizagem, eles negociam mas ao mesmo tempo em que estão a negociar, estão-se a comprometer e isso é a riqueza do trabalho, portanto, estão implicados</p>
	Flexibilização do currículo	

	Transdisciplinaridade/ Transversalidade e	<p>no seu próprio processo de aprendizagem” (E7).</p> <p>“A gente pergunta: o que e que eles gostavam de aprender mais, para além do que está nos livros de qualquer disciplina. Então, na consolidação surgiram dois grupos, um ligado mais às tecnologias, telemóveis, carros, e outros foram mais para as questões do meio, biologia, coisas ligadas ao mar, etc. porque assim, acho que a coisa que aprenderam, certamente vai-lhes ficar” (E1).</p> <p>“Não lhes damos a liberdade deles gerirem (...) damos uma liberdade orientada, atenção, nós é que somos os orientadores” (E1)</p> <p>“Agora há uma série de conteúdos que vão ter que passar por eles quer eles quera, quer não queiram” (E1).</p>
	Emprego das TIC	<p>“Sim, acontece, nos envolvemos sempre em outras áreas. E eu também, mesmo sendo da área da educação física” (E3).</p> <p>“Sim, embora nós estejamos divididos em dimensões, há atividades e trabalhos que nos aproximam e que quebram um bocado esta divisão entre dimensões” (E4).</p> <p>“Há alguma, mas acho que podia ser melhor (...) mas acho que há um claro esforço da nossa parte para se melhorar e tem melhorado ao longo dos anos”(E2).</p> <p>“Gostaria que fosse bastante mais e acho que temos possibilidade de crescer neste campo. Falo em termos absolutos, quando começamos a falar de termos relativos, isso é diferente” (E2).</p> <p>“Tentamos ao máximo. Em termos de metodologia do trabalho, sim, nós partilhamos o trabalho e em termos de planificações dos alunos, há uma tentativa muito grande de que, pelo menos eles planifiquem tendo em conta uma transversalidade que lhes diga alguma coisa e muitas vezes tentamos trabalhar por projeto” (E5).</p> <p>“E entre nós (professores) sem dúvida, muitas das vezes, existe uma série de iniciativas, projetos partilhados entre dimensões, atividades que fazemos em parceria com outras valências” (E5).</p> <p>“o que se pretende é que haja uma articulação transversal do currículo e isso é feito em várias instâncias, mas ao mesmo tempo se promove o trabalho de grupo e o trabalho individual, não há uma competição com o outro, há uma competição, mas é consigo próprio” (E6).</p> <p>“Sim, e é necessário para o nosso trabalho. Todos os dias, praticamente, estou ligada à ficha; nós costumamos dizer assim; e considero ter um domínio do tipo seguro” (E5)</p> <p>“Nós começamos a usar (as TICs) há alguns anos atrás e foi mesmo por necessidade. Eu comecei por tentativa e erro, perguntando a um, perguntando ao outro, e aos poucos fui conseguindo” (E6)</p> <p>“Os professores lidam bem, quase tudo vai por <i>email</i>, pela plataforma <i>moodle</i>, pelo <i>dropobox</i>.” (E1)</p> <p>“As TICs são empregadas e a escola é bem equipada” (E2).</p> <p>“Mas neste ano estamos com um problema muito grande, que não aconteceu no ano passado, com as novas instalações a rede não está como devia estar e isso nota-se, no trabalho com os miúdos e as coisas recuaram um bocado” (E2).</p> <p>“Acho que trabalham (os alunos) bastante e que fazem um trabalho forte nesta área, mas lá está, as coisas estão sempre em desenvolvimento e este ano nota-se que as coisas recuaram um bocado, porque a rede é muito má, vai muitas vezes abaixo, é muito lenta e, portanto, isso condiciona o trabalho” (E2).</p>
Categoria: Aprendizagem profissional		

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Contexto
Estudos individuais e coletivos	Estudos coletivos	<p>“Partem do problema na medida em que tentamos melhorar aquilo que não está como gostaríamos que estivesse” (E2). As vezes há necessidade disso, de estudos para arrancar projetos, precisamos de teoria para ter uma base para discutirmos. (E1) “Acontecem muito por conta do trabalho, a partir dele” (E2). “Se for necessário (fazemos estudos), sim. Eu gostaria que houvesse mais, poderia ser melhor, mais frequente” (E3). “ (Às vezes) temos um problema (específico) e tentamos procurar o que é que já há sobre isso, acho que já acontece mais em termos gerais, há sites que nós visitamos regularmente, ou qualquer coisa que vimos na televisão etc, e o pessoal tenta ver o que é para ver se tem interesse para nós” “Quando são coisas mais gerais, problemas que afetam mais a escola toda, acho que costumam aparecer mais do problema, procurar como é que se pode tentar (resolver)... e aí é mais a procura nossa do que... (oferta de aprendizagem vinda de fora) é de dentro para fora” (E2). “Normalmente, o que tentamos fazer é, em primeiro lugar, privilegiamos os assuntos diários para reuniões de professores, quando nos juntamos todos, para serem resolvidos, porque são assuntos diários. E sempre que necessário, quando temos alguma dificuldade, tentamos fazer algumas leituras para trazer os conteúdos para a reunião da discussão” (E5).</p>
	Formações	<p>“Há algumas formações que são promovidas aqui pela escola” (E4). “Para a semana vamos ter uma formação que tem a ver com uma plataforma que poderá vir a ser útil para a escola, para ser utilizada com os alunos” (E4). “Anualmente, participamos em cursos, organizados por nós, com formandos <i>online</i> e isso também é dividido entre todos, todos participam.” “A escola está ligada ao centro de formação, que disponibiliza formações em vários domínios e várias áreas e por outro lado, há muitos professores que seguem, que estão em processos de mestrado”. (E1) “Um dos problemas que nós estamos encontrando neste momento é que, dada a conjuntura económica, o MEC não oferece... o ano passado, por exemplo, não chegamos a ter porque a oferta por parte do centro de formação não se concretizou... é, sobretudo, um problema de financiamento” (E4). “O que acontece é que vamos trocando informação a este nível de formações das quais eu tenho conhecimento e vou dando a dica para alguém que também queira participar, acaba por ser também muito do investimento pessoal. Tem que ser a partir da procura de cada um de nós e financiada também por nós” (E4).</p>
	(Oferta externa de formações)	
Valorização das formações/qualificações pela	Incentivo/suporte à formação	<p>“A escola valoriza e acho também que cada um de nós sente esta necessidade de constantemente procurar respostas através formações”. (E2) “Temos vários colegas que estão a fazer mestrado e às sextas-feiras não estão na escola nem de manhã nem de tarde e a escola tem-lhes facilitado isso. (E6) “Valoriza e apoia” (E3) “Há muitos professores que estão em processos de mestrado” (E7). “Se eu tiver que faltar para fazer uma formação qualquer, é só avisar com antecedência e eles apoiam sempre” (E3).</p>

liderança		<p>“Temos professores no mestrado e por vezes são obrigados a ter uns horários diferentes por que estão no mestrado ou fazendo outros cursos. Se eu tiver que faltar para fazer uma formação qualquer, é só avisar com antecedência e eles apoiam sempre.” (E3)</p> <p>“Não é só incentivado, é também facilitado, vamos criando espaços para que possam fazer estas formações”. (E6)</p>
Categoria: Avaliação		
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Contexto
Reflexão das práticas/discussão dos problemas e situações	Reflexão/ Discussão	<p>“Todo o trabalho que nós fazemos passa por momentos de reflexão. Tudo é avaliado em partes e de forma geral. Todos fazem reflexão, os próprios alunos fazem exercícios de autoavaliação diária e depois quinzenal”. (E1)</p> <p>“Desde que estou aqui nesta escola, e já lá vão 8 anos, nunca houve uma reunião em que nós disséssemos que não havia uma questão por discutir” “nunca houve nenhuma semana e nenhuma altura em nós disséssemos que não havia nada para ser discutido” (E4).</p> <p>Nas reuniões, as questões pedagógicas que nos consideramos ser relevantes ser pensadas ou reformuladas, refletidas, podem partir de nos orientadores educativos, mas também podem partir de alunos que levantam questões e que pedem a consideração e a reflexão também dos professores.” (E4)</p> <p>“ Por exemplo, ao final de cada período, cada dimensão tem que se juntar, tem que fazer um balanço, faz a reunião, faz a sua reflexão sobre o trabalho que apontou realizar com os alunos ou que foi desenvolvido, aspectos positivos, negativos, o que temos que melhorar no segundo período, fica sempre registado por escrito, a direção também avalia, analisa, para ser a base, o ponto de partida para as reuniões do segundo período, que transformações devemos fazer e o que é necessário mudar” (E5).</p> <p>“Estes momentos são sempre momentos de avaliação, de troca de informação para que haja uniformidade, lá está, como eu disse no início, uniformidade nos 3 núcleos e ao mesmo tempo, a reflexão sobre aquilo que fazemos diariamente.” (E4)</p> <p>“Estamos a fazer uns questionários por causa da autoavaliação da escola e o que percebe mais disse que havia uma forma muito mais interessante pelo google box, com uma forma de fazer formulários e fazer tratamento e, pronto, nós aderimos” (E1).</p> <p>“Presentemente, estamos a fazer um exercício que foi dividido por todos que é de autoavaliação da escola. Então dividimos entre todos uma série de inquéritos, que depois vamos ter que meter a comunidade toda” (E5).</p> <p>“A autoavaliação é (feita pela 1ª vez), embora, anualmente participemos em cursos, com formandos online; respondemos uma série de questões sobre o projeto, sobre as nossas práticas e isso também é dividido entre todos, todos participam” (E5).</p> <p>“Fazemos balanços da dimensão, ou seja, do trabalho feito mais específico relativos as valências, fazemos o balanço do trabalho desenvolvidos numa forma transversal por todos os alunos, por exemplo: o da consolidação etc, há sempre reflexão do trabalho feito ao nível das responsabilidades e também ao nível da tutoria.” (E1)</p>
	Consolidação	<p>“Existe uma relação de comunidade” (E5)</p> <p>“ Se a escola não estivesse consolidada como comunidade, com o momento que nós passamos (mudança), ela podia ter ficado destruída” (E5).</p>

A escola como CAP e o sucesso do projeto inovador	Satisfação	“Está não só associada ao sucesso como a felicidade, acho eu, à felicidade de quem está implicado nele (no projeto) “(E5). “Sim. Impossível não ser” (E7).
	Garante o funcionamento	“Claro que acredito nesta relação. Se não fosse isso, não estaríamos aqui a falar de coisa nenhuma. (E6) “Se não houvesse esta relação, não seria possível este projeto ir para a frente. Para alguém estar a aqui com espírito de chegar as 8h30 e as 4h dizer já vou, picar o cartão, não funciona” (E1).
	Organização	“Se o trabalho fosse sempre realizado desta maneira o sistema seria melhor” (E3). “Sim, acho que a relação é bastante grande, não há outra hipótese e a escola acabava, se isso não funcionasse relativamente bem a escola acabava” (E2).
	Base do funcionamento	“Acho que na escola as peças estão muito bem montadas e umas obrigam a que as outras funcionem se não for assim, não há hipóteses” (E2). “Sim, eu acho que a base do projeto educativo” (E4).